

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PAULO HENRIQUE COSTA NASCIMENTO

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: INTRODUÇÃO PÓS-CRÍTICA

Marília
2018

PAULO HENRIQUE COSTA NASCIMENTO

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: INTRODUÇÃO PÓS-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Dr^a Graziela Zambão Abdian

Auxílio financeiro: CAPES/DS

Marília
2018

Nascimento, Paulo Henrique Costa.

N244a Administração escolar: introdução pós-crítica / Paulo Henrique Costa Nascimento. – Marília, 2018.
92 f. ; 30 cm.

Orientadora: Graziela Zambão Abdian.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 93-97

Financiamento: CAPES

1. Escolas – Organização e administração. 2. Sociologia educacional. 3. Educação e Estado. 4. Educação – Finalidades e objetivos I. Título.

CDD 370.193

Ficha catalográfica elaborada por

André Sávio Craveiro Bueno

CRB 8/8211

Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

PAULO HENRIQUE COSTA NASCIMENTO

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: INTRODUÇÃO PÓS-CRÍTICA

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dr^a. Graziela Zambão Abdian
Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília

2º Examinador: _____

Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni
Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília

3º Examinador: _____

Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Universidade Federal do Paraná

Marília, 27 de Fevereiro de 2018.

Agradeço à CAPES pelo auxílio financeiro.

*Nem errado, nem certo
Nem bem, nem mal
Nem rico, nem pobre
Vencedor ou perdedor
Humilde ou soberbo
Apenas trilhando algo que é só seu
Dentro e fora de moldes
Criando outros clichês*

*Ouçã a música e dance como um louco buscando por autonomia
Deixe seu coração bater
Não sinta vergonha, feche os olhos agora, guie sem as mãos
Deixe seu coração bater*

*Por liberdade e mais ação
Deixe seu coração bater
Por mais um sonho, outra mentira
Deixe seu coração bater*

Rodrigo Lima
Dead Fish (2009).

RESUMO

Nas décadas de 1970 e 1980, os estudos na área da Administração escolar no Brasil, que formavam sua perspectiva empresarial, encontraram uma frente crítica de estudos que promoveu uma ruptura com seus fundamentos e concepções, constituindo a perspectiva democrática ou crítica de conhecimento na área, instituindo-se como o lugar de solução para os problemas educacionais e de transformação social. Porém, neste mesmo período, é possível observar os contornos de uma nova tendência que tem o cotidiano escolar como nicho de elementos que podem contribuir para construção de uma nova perspectiva na área, por meio de pesquisas de campo e de mapeamento que realizam uma ampliação das temáticas e um campo de experimentação de aplicações de processos de gestão que permitem descentralizar a ideia de que a perspectiva democrática seria lugar com a agenda dos problemas e soluções da educação. Mesmo assim, a perspectiva crítica serve como base dos estudos atuais na área, prescrevendo o que a comunidade escolar deveria fazer para realizar a gestão democrática, ou apontam o que as escolas deixam de fazer para que isso aconteça. Não estaria o próprio conhecimento na área dotado de déficits e limites de análise? Não teria a perspectiva crítica negligenciado uma crítica de si, uma autocrítica? Parte-se da hipótese de que a própria teoria da área estaria impondo uma regra de construção, que impede o conhecimento de se diferenciar e, que a perspectiva pós-crítica poderia contribuir para mapear os possíveis elementos que fariam parte desta regra de construção do conhecimento. Partindo destes pressupostos, esta pesquisa tem o objetivo de mapear os possíveis elementos contidos na história do conhecimento em Administração escolar no Brasil, que se configuraram como regra de construção e impediram um olhar crítico sobre si, por meio do método bibliográfico e dos pressupostos teórico-metodológico das teorias pós-críticas.

Palavras-chave: Teoria da Administração escolar no Brasil; Crítica; Teorias pós-crítica; Multiplicidade.

ABSTRACT

In the 1970's and the 1980's, the researches in Brazilian School Management's area, which constituted their business perspective between these decades, faced a critical line of researches that put forward a disruption in their foundations and concepts. This critical line characterizes the democratic or critical perspective of the area's knowledge, recognizing itself as a place to solve the educational problems and a place to contribute to social transformation. However, in this same period, it's possible observing the outline of a new tendency which understands the daily school activity as a place constituted by elements able to build a new perspective in the area. This new perspective take place using field researches and surveys that carry out an expansion of themes and an experimentation field of appliance of management processes which decentralized the idea the democratic perspective would be the only or the more effective possibility to solve the educational problems. Even so, the critical perspective continues being the studies bases in the area nowadays, prescribing what school community should do to implement the democratic management, or point out what schools didn't do to implement it. Wouldn't be the area's knowledge itself endowed with deficits and analysis limitations? Wouldn't have the critical perspective overlooked a critique of itself, a self-criticism? The hypothesis is the area's theory itself demands a construction rule preventing the variation of knowledge and the post-critic perspective can contribute to detect the probable elements which are components of this construction rule. Therefore, the goal is detect the probable elements presented in the history of School Management's knowledge in Brazil, which set up it as construction rule preventing a critical understand about itself, using bibliographical research and the theoretical-methodological categories present in the post-critical theories.

Keywords: School Management's Theory in Brazil. Criticism. Post-critical theories. Multiplicity.

SUMÁRIO

Introdução.....	7
Capítulo 01 – A multiplicidade no conhecimento em Administração escolar: construindo categorias de análise.....	14
Capítulo 02 – O mapeamento e as classificações do conhecimento em Administração escolar no Brasil.....	30
Capítulo 03 – Os rastros de conhecimento na História da Administração escolar no Brasil.....	49
Capítulo 04 – Os fundamentos do conhecimento em Administração escolar no Brasil.....	64
Considerações finais.....	89
Referências.....	93

Introdução

Os atuais debates na área de conhecimento da Administração escolar no Brasil contemplam as questões sobre gestão democrática da escola pública e suas possíveis contribuições para qualidade da educação e suas implicações na sociedade, em especial, suas relações com as esperadas mudanças nos contextos de injustiças sociais intensificadas, principalmente, pelo capitalismo.

Inserido neste debate, o grupo CEPAE¹ tem investigado e discutido a produção do conhecimento em Administração escolar no Brasil entre as temáticas da gestão democrática, provimento do cargo do diretor escolar, os conselhos escolares, as avaliações em larga escala, qualidade do ensino e a configuração/reconfiguração do conhecimento na área buscando seus limites, possibilidades, desafios, novos referenciais e formas de pensá-lo. Um dos resultados mais relevantes, entre muitos², é que no final da década de 1980 além de o conhecimento em Administração escolar romper com a Teoria Geral da Administração, criar a perspectiva crítica ou democrática e conquistar, junto aos movimentos sociais, a gestão democrática na Constituição Federal (BRASIL, 1988), também se iniciam vários estudos no meio acadêmico com intuito de examinar os pressupostos da perspectiva crítica na prática escolar conseguindo, a partir da observação e análise, apontar os empecilhos para gestão democrática não se concretizar na prática. Estes estudos também descrevem um receituário de como a escola deveria fazer seu trabalho para alcançar a gestão democrática, mas, na tentativa de analisar as contribuições da teoria para prática escolar, acabaram por prescrevê-la.

Na contramão destes trabalhos prescritivos estudados, existem outros trabalhos teóricos³ que enxergam no cotidiano da escola, nas suas práticas do dia-a-dia, que a participação da comunidade escolar – professores, alunos, funcionários, diretor, coordenação e pais – não são relevantes apenas para prática da gestão na escola, ou seja, não serve apenas para aplicar exaustivamente na prática o conteúdo teórico prescrito, mas vale significativamente para criação histórica do próprio conhecimento em Administração escolar no Brasil. A principal hipótese destes trabalhos é que a comunidade escolar enfrenta no dia-a-dia problemas de diversas ordens – por exemplo:

¹Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação.

² Abdian, Nascimento e Silva (2016); Abdian, Andrade e Parro (2017); Abdian e Nascimento (2017).

³ Barroso (1996), Brito (1997), Teixeira e Porto (1997), Barroso (2002), Silva Jr (2002), Russo (2004), Sander (2007), Abdian (2010).

pedagógica, social, psicológica, cultural e etc. – que muitas vezes não se encontram nas demandas da pesquisa acadêmica – julgadas mais importantes – e que a comunidade escolar acaba conhecendo, enfrentando e solucionado das mais variadas maneiras. Por um lado, pode-se entender que a comunidade escolar cria conhecimento na dinâmica do seu cotidiano na medida em que enfrenta desafios que os colocam no limite do conhecimento – onde o conhecimento acadêmico não consegue dar conta de resolver – e, por outro lado, essas experiências cotidianas podem contribuir de maneira significativa com o conhecimento acadêmico ao trazer aquilo que ele não enxerga. Essa situação também implica em uma mudança de percepção sobre o próprio conhecimento em Administração escolar e sua relação com a escola, a comunidade escolar. Ou seja, implica-se como germe de uma nova perspectiva do conhecimento em Administração escolar em que não seja tão extensa, ou quase não exista, a cisão entre conhecimento acadêmico e conhecimento do senso comum, mas ambos contribuem – cada um à sua maneira – para a construção do conhecimento, ou melhor, que exista uma nova relação entre estas instâncias.

Um questionamento pode ser feito a partir destes anos de estudo e dos problemas encontrados: por qual motivo essa perspectiva não se desenvolveu? Isso considerando, sobretudo, que os trabalhos de campo seguem em uma crescente desde o final da década de 1980 (SOUZA, 2006), alcançando número significativo na primeira década dos anos 2000⁴. Um segundo questionamento que se pode fazer é o porquê da gestão democrática não se realizar na prática da forma que lhe é prevista pela teoria e/ou também por legislação nacional, estaduais e municipais⁵ Ou melhor, porque a culpa dela não se realizar recai sobre a comunidade escolar ou sobre as instâncias governamentais? Seja, por um lado – o da comunidade escolar –, por não seguir o receituário, por seus diferentes integrantes serem tidos como alienados, por não adotarem perspectiva teórica correta, por serem tidos como senso comum ou conhecimento vulgar, por desviarem-se das verdadeiras demandas que o campo acadêmico lhe sugere e, por outro – o dos diferentes governos –, por serem de partidos políticos específicos e privilegiarem determinadas diretrizes para a educação escolar e não outras.

⁴ Segundo Martins, Silva e Tavares (2011), na produção científica discente são 174 produções – 42% – sobre as Relações e Práticas Intraescolares que analisam as organizações e as vivências humanas no cotidiano escolar e 161 produções – 40% – sobre Programas e Projetos que analisam a repercussão dos programas nas escolas.

⁵ A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prescrevem a gestão democrática como princípio da educação pública e indicam para os diferentes sistemas seu entendimento e respectivas normatizações.

Seja como for, esse movimento permite descentralizar a gestão democrática como fator por excelência de qualidade de ensino e condutor das demandas políticas de subversão do modo de produção ou diminuição das injustiças sociais. Essa descentralização emerge por dois motivos. Se a academia indica o porquê da escola não ter gestão democrática e prescreve o que a comunidade escolar deveria fazer para obtê-la é porque, conseqüentemente, ela não se realiza, abalando a relação colocada entre teoria e prática nos moldes prescritivos. E também porque os critérios de caracterização da noção de qualidade de ensino não estão completamente postos e são elementos de disputas por definições pelas teorias, índices de desempenho, avaliações em larga escala, instituições privadas e etc. que, por sua vez, dificultam saber ou avaliar qual é a qualidade de ensino obtida pela gestão democrática. Talvez não seja preciso mencionar, mas fica o destaque, que o modo de produção capitalista não foi alterado, ao contrário, se aperfeiçoou, e, também, seria difícil apontar um parâmetro de avaliação seguro para mensurar se as injustiças sociais diminuiram, significativamente, com a gestão democrática. Dentro deste contexto, poderíamos, enfim, questionar: ao invés da comunidade escolar ou dos governos, o próprio conhecimento em Administração escolar não estaria dotado de déficits e limites de análise? Não teria a perspectiva crítica em Administração escolar negligenciado uma crítica de si, uma espécie de autocrítica?

Pois bem, a pesquisa que deu origem a esta⁶ investigou justamente esse limite do conhecimento em Administração escolar, porém, não de maneira geral e sim de uma proposta específica. Naquele momento, foi investigada a possibilidade de uma visão múltipla do conhecimento em Administração escolar no Brasil na proposta do paradigma multidimensional de administração escolar feita por Benno Sander (1982; 2007). Partiu-se da ideia de que esse paradigma poderia representar uma nova forma de se olhar o conhecimento na área de uma maneira múltipla contemplando outros referenciais teóricos, métodos, temas, problemas de pesquisa e etc. em contraposição a maneira dual – empresarial ou crítica. Para realizar essa tarefa, foi utilizada a teoria das multiplicidades de Deleuze e Guattari que contribuiu fortemente fomentando uma visão múltipla do conhecimento a partir de sua crítica ao conhecimento estático por impor regras de mudanças onde tudo deveria alterar-se menos ele: para os autores, se um determinado tipo de conhecimento encontra-se aparentemente estagnado, como uma regra de construção do conhecimento, é porque talvez esteja preso em relações de saber-

⁶Pesquisa intitulada *Administração escolar: contribuições a partir da análise da sociedade de controle* financiada pela Capes (Edital Capes/Inep n. 38/2010) no período de 01/03/2012 a 30/12/2012 e pela FAPESP (processo: 12/13576-5) no período de 01/01/2013 a 31/01/2013.

poder em que um dos principais objetivos é repetir-se permanecendo como verdade para evitar que o conhecimento diferencie-se e fixe como comportamento da comunidade escolar e dos pesquisadores inseridos nesse conhecimento deve permanecer.

Especificamente no paradigma multidimensional, essa relação de saber-poder funciona na divisão entre dimensões do conhecimento em Administração escolar e dimensão dialógica, ou dialética; nesta divisão, as dimensões do conhecimento em administração são múltiplas (econômica, pedagógica, política e cultural), mas a dimensão dialógica que dinamiza as dimensões do conhecimento em Administração não se altera e permanece inacessível a modificações e crítica como única maneira de pensar essas dimensões. Assim, as dimensões não poderiam mesclar seus objetos permanecendo fixas, ou seja, não se diferenciando do que já são mesmo estando em relação com as outras dimensões – mesmo que a relação entre elas seja dialética. Como a dimensão dialógica é pensada como a relação dialética entre os elementos contidos dentro da escola e com os de fora da escola, o conhecimento repetia-se como dual sendo o fora o social, que fomenta uma teoria, impondo-se dentro da escola como prática pedagógica resultante deste social ou teoria social: o dentro como algo pedagógico preocupado com a eficiência e eficácia, típicos das teorias empresariais, e o fora como o social capitalista que cria o dentro, mas que também é feito de uma classe que resiste, típicos de teorias influenciadas pelo marxismo. A gestão democrática, neste caso, poderia contribuir para mudar o fora trabalhando o social que é excluído de dentro juntamente com outras instituições que fariam o mesmo ou já possuem sua natureza modificada, como os sindicatos e os movimentos sociais. Deste modo, a análise histórica realizada por Sander (1982; 2007) para concretizar as dimensões seguiu desde o início uma regra que classificou o conhecimento em Administração escolar como dual, apesar de conseguir manter quatro dimensões que dão ao pesquisador quatro possíveis categorias de análise.

Apesar de a perspectiva crítica manter-se hegemônica acaba não impedindo que apareçam alguns casos isolados que se diferenciam dos seus modos de construção. Destacamos aqui três trabalhos recentes que ajudam a ilustrar esses casos isolados, pois analisam a Administração escolar no Brasil e a gestão democrática como objetos de pesquisa por meio do referencial teórico-metodológico de Deleuze, Guattari e Foucault. Cabe a ressalva que tais trabalhos não foram desenvolvidos propriamente na área de Política e Gestão da Educação e/ou Escolar.

O primeiro trabalho é a dissertação de Calixto (2009) do Programa de Pós-Graduação em Educação da área de Psicologia da educação⁷: a autora explora os conceitos de poder pastoral e governamentalidade, de Foucault, para mostrar como tendências da Psicologia e tendências econômicas são elementos de saber-poder na docilização da vida por meio de um discurso de liberdade na gestão democrática, no projeto pedagógico, na formação continuada e etc. A segunda é a tese de Cervi (2010), do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais⁸: a autora explorou os conceitos de sociedade de controle e governamentalidade, o primeiro de Deleuze e o outro de Foucault, para construir as práticas discursivas atuais que interferem sobre a formação do gestor escolar, estas, por sua vez, atuam não para ludibriar no sentido ideológico, mas para fabricar no sentido maquínico a nova subjetividade do gestor. A última é a tese de Klaus (2011), do Programa de Pós-Graduação em Educação da área de Estudos Culturais em Educação⁹: a autora utiliza o referencial de Foucault explorando o conceito de governamentalidade para mostrar como a gestão democrática é um discurso interpelado de técnicas empresariais e ao invés de reivindicar educação contextualizada e politizada, reivindica menos Estado e abastecimento do neoliberalismo por meio de capitais humanos.

Por um lado, estes trabalhos utilizam esse referencial teórico-metodológico para analisar os vínculos entre o capitalismo, educação e administração escolar remontando a crítica dos autores críticos sob os novos aspectos implicados pelo trabalho de Michel Foucault, abrangendo assim a ação das disciplinas, governamentalidade e etc., ou seja, inserem outros elementos de domínio social para além das lutas de classe. Por outro lado, não mostram o vínculo discursivo interno na própria formação da subjetividade do pesquisador em Administração escolar. A exceção está na tese de Cervi (2010), pois a autora abrange o âmbito do saber nos trabalhos de Benno Sander, Vitor Paro e Heloisa Lück mostrando seus vínculos e pensando a criação de subjetividade do diretor em um programa de formação de diretores fomentado pelo Estado.

Essas discussões e referenciais podem ser facilmente encontrados em nossa atualidade nas mais variadas áreas das Ciências Humanas e em diversas subáreas das

⁷ Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo na linha de Psicologia e educação sob orientação do Prof. Dr. Julio Groppa Aquino.

⁸ Tese de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob orientação de Edison Passetti.

⁹ Tese de Doutorado desenvolvida no do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na linha de Estudos culturais em Educação sob orientação de Dr. Alfredo Veiga-Neto.

Ciências da Educação, tais como a Filosofia da Educação, Teorias do Currículo, Psicologia da Educação, Educação Infantil e etc., em um conjunto bastante vasto de autores e correntes teóricas. Conhecidas como “teorias pós-críticas” (PARAÍSO, 2004), esse conjunto está trazendo contribuições e problematizações nas Ciências Humanas com base nas “[...] correntes teóricas que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo e de pós-modernismo” (PARAÍSO, 2004, p. 284), incluindo os “[...] estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas.” (LOPES, 2013, p. 10).

De maneira específica na área educacional, estas teorias oferecem contribuições para análise de políticas públicas, currículo, questões de gênero, étnicas e etc. Dentro das teorias tradicionais destas áreas, a teoria pós-crítica vem “[...] questionando o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder)”, o “[...] sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem)” (PARAÍSO, 2004, p. 287). Elas – tanto para as Ciências Humanas em geral quanto para as Ciências da Educação em particular – “[...] utilizam uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que as destacam tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam.” (PARAÍSO, 2004, p. 284).

Algumas hipóteses de pesquisa podem ser pensadas dentro deste contexto. Nas discussões e pesquisas do CEPAE, podemos considerar que os limites do conhecimento em Administração escolar no Brasil, demonstrados na sua relação com a comunidade escolar e sua insistência como perspectiva fundamental para pensar os problemas educacionais da área, não fariam dele mesmo o elemento que impõe limites ou uma regra de construção que impede com que emirjam os diferentes referenciais e possíveis perspectivas que possibilitem uma visão múltipla ou um diferenciar-se que contribuiria também com as práticas escolares e com os novos problemas escolares. Considerando os avanços e resultados obtidos com a pesquisa sobre o paradigma multidimensional e os diferentes referenciais existentes que trabalham com a gestão democrática, é possível que a perspectiva pós-crítica possa indicar caminhos de pesquisa para mapear e questionar as verdades postas como regra de construção do conhecimento em Administração escolar no Brasil.

Partindo destes pressupostos, esta pesquisa teve o objetivo de mapear os possíveis elementos contidos na história do conhecimento em Administração escolar no Brasil que se configuraram como regra de construção e impediram um olhar crítico sobre si. Para isso, essa pesquisa utilizou o estudo bibliográfico para construir

categorias de análise provenientes da relação entre as necessidades de pesquisa no contexto do conhecimento em Administração escolar no Brasil e os caminhos apontados pela perspectiva pós-crítica, com sua maneira específica de contemplar o conhecimento.

Por fim, cabe ainda destacar que o subtítulo *introdução pós-crítica* deste trabalho não se refere de modo algum ao intuito de destacar elementos iniciais e suficientes para iniciar um programa filosófico, uma escola teórica, uma vertente teórica inédita; ao contrário disto tem o intuito de introduzir na pesquisa em administração escolar no Brasil a desconfiança de alguns pressupostos tradicionais na área através da composição de algumas problemáticas sob o ponto de vista da perspectiva pós-crítica de análise no campo educacional – que serão destacados no primeiro capítulo.

Deste modo, no capítulo um, desenvolvemos as categorias de análise baseadas nas necessidades de pesquisa, mapear os possíveis elementos contidos na história do conhecimento em Administração escolar que funcionam como regra de construção e impede um olhar crítico, e os pressupostos da perspectiva pós-crítica na área educacional.

No segundo capítulo é descrito e analisado os mapeamentos, estado da arte, levantamento bibliográfico, em busca de descrever a maneira como esses trabalhos classificam o conhecimento em Administração escolar no Brasil verificando quais autores são considerados de fundamentação teórica. Em seguida, no terceiro capítulo, é descrito e analisado os trabalhos históricos em busca de descrever a maneira como esses trabalhos classificam o conhecimento em Administração escolar no Brasil. Por fim, no quarto capítulo, são analisados os autores de fundamento que encontramos no capítulo dois detalhando seus pressupostos para, em seguida, nas considerações finais, verificarmos em que medidas essas classificações se sustentam.

Capítulo 01 – A multiplicidade no conhecimento em Administração escolar: construindo categorias de análise.

Neste capítulo construiremos categorias de análise extraídas da discussão entre as noções de crítica e pós-crítica, destacando suas semelhanças e diferenças, e das necessidades da pesquisa, como materiais disponíveis e prazo para sua execução. Este percurso se inicia interessante para este trabalho se levarmos em consideração os vários sentidos que a noção de crítica possui, ou seja, até mesmo essa noção é múltipla para aqueles que pensam a partir de uma visão crítica do conhecimento. Ainda assim, elas não estão esgotadas neste trabalho e talvez seja certo que existam muitas outras.

Pois bem, iniciamos nosso percurso apontando as pistas encontradas nos resgates das noções de crítica realizados por Borges (1983) e Foucault (1990) destacando como a última noção nos dá sustentação para adentrar a noção de pós-crítica. Borges (1987) resgata os sentidos da crítica nos principais pensadores da tradição filosófica e da sociologia passando por Kant, Hegel, Feuerbach e Marx. Imerso em sua condição iluminista, Kant entende a crítica como uma atitude que busca, através da razão, desviar os homens do erro ou da superstição esclarecendo os conteúdos das coisas existentes no mundo e fornecendo ao homem esclarecimento, entendimento, ou melhor, um estágio de maioridade: “[...] a *maioridade* consiste na coragem de submeter a natureza à razão e de mostrar à própria razão seus limites.” (BORGES, 1987, p. 63 grifos do autor).

Porém, no período filosófico de Kant, século XVIII, segundo Borges (1987), Marcuse (1969), Reale e Antiseri (1990), a razão era pensada de duas formas que não permitiam ao homem adentrar em seu estágio de maioridade. Por um lado, o empirismo não levava em conta os dados da racionalidade e sustentava que os sentidos davam ao homem o conhecimento das coisas no mundo, não que o conhecimento empirista era irracional, mas que não é a “[...] razão que guia a vida, mas o hábito.” (HUME *apud* MARCUSE, 1969, p. 20); por outro lado, o racionalismo não levava em conta os dados dos sentidos indicando que a lógica metafísica que configurava o racionalismo continha a verdadeira forma das coisas no mundo. Em ambas as racionalidades, a natureza dava a forma da razão e, por consequência, do pensamento e das práticas dos homens. Segundo Borges (1987, p. 63), para Kant a “[...] razão é o único juiz de seus próprios interesses. Uma crítica assim imanente é o princípio do método chamado de transcendental, que Kant oporá tanto ao empirismo como ao racionalismo.”.

Para resolver essa problemática, Kant promove a unificação destas duas formas de razão colocando que a sensibilidade formada pela matéria (os dados empíricos) e pelas formas *a priori* da intuição (espaço e tempo) elaboradas pelo entendimento (categorias *a priori*) permitem conhecer os fenômenos, ou seja, o conteúdo das coisas, porém, não permite conhecer a essência das coisas (o númeno). Essa unificação inverte a lógica de que o mundo ou as coisas moldam o homem destacando que, ao contrário, o homem molda o mundo através das categorias da razão: semelhante à revolução copernicana “[...] Kant inverteu os papéis, *supondo que o objeto é que deveria girar em torno do sujeito.*” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 876, grifo dos autores.). Ou seja, nem a razão empírica e nem o racionalismo, mas sim o campo transcendental que julgam as formas da natureza: “[...] em Kant, a crítica será uma atitude, o esclarecimento dos conteúdos que já se possui e a prescrição do uso legítimo das faculdades.” “Aí, a razão deixa de ser aluna da natureza, para ser sua mestra e juíza.” (BORGES, 1987, p. 62).

Diferente de Kant, segundo Borges (1987) e Marcuse (1969), na teoria hegeliana, ao invés da relação do sujeito com o mundo ser balizada pelas faculdades do entendimento – por um campo transcendental – é balizada por um movimento dialético entre o que o sujeito é em contradição com o que ele não é – o sujeito em contradição com a potencialidade do que ele pode ser –, ou seja, quando o sujeito pensa sua relação com os objetos ao mesmo tempo pensa o que ele é e o que pode ser transformando-se, por consequência, no que ele pode ser:

A circularidade (ou coincidência) entre o real e o racional dificulta a localização do momento crítico em Hegel. A crítica se transforma em lógica; o caminho da crítica fenomenológica leva à lógica – esta refaz as categorias (conceitos) de uma realidade que também é lógica. (BORGES, 1987, p. 63).

“O papel da razão em Hegel não é meramente um trabalho mental, como sugere sua ligação a idealismo, mas ‘atividade intencional’.” (BORGES, 1987, p. 64), portanto, “Sua própria existência é o processo de atualização de suas potencialidades de adaptação da sua vida às idéias da razão.” (MARCUSE, 1969, p. 20). O sujeito que não exerce a razão para conhecimento e realização de suas potencialidades é alienado delas, porém,

[...] ao mesmo tempo, esse Espírito *alienado* permanece *Espírito*, e uma vez que esse sujeito se recomeça pelo que é, então o Espírito supera sua própria alienação e torna-se, através desse processo como um todo, em-e-para-si. Apesar da terminologia idealista acima, esse

processo envolve práxis social concreta, histórica, da interação dialética do homem com seu meio ambiente. (BORGES, 1987, p. 64).

Ao contrário de Kant, no pensamento de Hegel, o “[...] sujeito e o objeto não estão separados por um abismo insuperável [a razão que conhece o campo transcendental], pois o objeto é, em si mesmo, uma espécie de sujeito ‘compreensivo’ livre que é capaz de realizar a razão.” (MARCUSE, 1969, p. 21): o númeno não existe, ou o fenômeno já é o númeno em si. Portanto, em “[...] Kant, critica-se as faculdades da razão para justificar o que se conhece (o real); em Hegel, sabe-se o que é *racional* (o sistema da lógica) e critica-se a realidade para ‘justificar’ a Lógica que levaria a realidade à efetividade (*Wirklichkeit*).” (BORGES, 1987, p. 63 grifos do autor).

O neo-hegeliano de esquerda Feuerbach, segundo Borges (1987), enxerga um problema na proposta crítica hegeliana por causa da submissão da vida às ideias da razão na medida em que ela acaba se livrando de ser alvo da própria crítica. Ela se justifica como princípio lógico da razão e da transformação de si: “A crítica se reduz, assim, ao estatuto de procedimento externo, para separar o essencial do não-essencial. A interioridade autêntica permanece no conteúdo, inacessível à crítica.” (BORGES, 1987, p. 65). A pureza que a lógica hegeliana alcança define a maturidade do pensamento como se Hegel tivesse encontrado a lógica mais evoluída da humanidade responsável por pensar, dali em diante, as coisas do mundo. Portanto, Feuerbach buscará o momento ou a “[...] *determinação histórica* do sistema filosófico (lógico).” (BORGES, 1987, p. 65 grifos do autor).

A crítica de Feuerbach contra a determinação histórica do pensamento de Hegel é devido à pureza que ela consolida quando realiza, através da razão, ela mesma, portanto o “[...] papel desmistificador da crítica constituirá em reprimir a pretensão que o sistema tem de fazer crer que surge do nada, determinado por si mesmo.” (BORGES, 1987, p. 65). Neste sentido, a crítica em Feuerbach “[...] é uma genealogia, um apelo à origem.” (BORGES, 1987, p. 65). Feuerbach irá eleger a crítica kantiana como sendo esse momento histórico ou sendo esse ponto genealógico, pois Kant realiza, como vimos, uma crítica da razão, uma identificação dos limites da razão. Porém, a novidade de Feuerbach consiste em não adentrar ao campo transcendental e fará isso sem desvincular-se da dialética. O autor cria assim, “[...] uma *crítica crítica*. A crítica está agora imersa na história, a razão é histórica, e não, pura. A circularidade é quebrada e a dialética é convertida em crítica.” (BORGES, 1987, p. 65 grifos do autor).

Diante disso, assumindo uma crítica ao movimento neo-hegelianista de esquerda, Marx afirma que “Não basta criticar o estabelecido, sem a possibilidade de

mudá-lo.” (BORGES, 1987, p. 66). Marx quer, desta forma, evidenciar a “[...] crítica com o (sujeito) crítico.” (BORGES, 1987, p. 66).

Para Borges (1987), duas características da obra de Marx possibilitam situar a ideia de crítica dentro do marxismo: as contradições sociais não são acaso da história, mas condição necessária para sua existência; e o que o homem cria pode ser transformado por ele. Esta segunda característica “[...] é o momento crítico da dialética – ela não se limita a reconhecer a situação estabelecida, mas impele para sua mudança.” (BORGES, 1987, p. 66). Isso porque a crítica é a “[...] modalidade de aprendizagem da realidade dialética. Se a lei das coisas é dialética, o modo de reprodução do ponto de vista da subjetividade que conhece é crítico.” (BORGES, 1987, p. 70). Deste modo, a “[...] teoria crítica não concebe a formulação da teoria como uma coisa, e seu objeto, o proletariado, como outra.” (BORGES, 1987, p. 70). Neste contexto, é possível afirmar que a crítica aos neo-hegelianos de esquerda é o retorno à dialética hegeliana, pois, o “[...] impulso crítico dialético do método de Hegel é preservado na dialética marxista.” (BORGES, 1987, p. 63), porém, a “[...] dialética está no plano objetivo-histórico, e a crítica, no plano subjetivo-gnoseológico. A crítica não se opõe à dialética, nem a completa; não é resíduo filosófico na economia.” (BORGES, 1987, p. 70); ela demarca uma situação histórica e impulsiona uma inquietação que tem a meta de transformar a realidade conhecida a partir do materialismo capaz de futuramente tornar livres homens oprimidos em determinado período histórico.

Esses quatro sentidos que Borges (1987) resgata parecem constituir a história do progresso da ideia de crítica, como se uma desempenhasse a superação da outra. Mesmo não se tratando disso, é na última ideia de crítica que podemos encontrar o fundamento da perspectiva crítica no conhecimento em Administração escolar que contém as condições para transformação das práticas escolares e da transformação social. E é justamente sobre elas que Borges (1987) realiza um questionamento muito pertinente para nossas problematizações: essas “[...] condições podem soar como meta desejável, mas sujeita a dificuldades de interpretação e de implementação que quase comprometem o projeto da teoria crítica”, portanto, permitem desconfiar de “[...] onde vem o conteúdo dessa ‘idéia de uma sociedade futura como coletividade de homens livres?’” (HORKHEIMER *apud* BORGES, 1987, p. 70).

É evidente que a resposta para essa pergunta poderia estar no próprio conteúdo da dialética ou nos vários sentidos da crítica que expomos – cada um a sua maneira – os conteúdos da razão. O interessante de fato é que se o produto dessa razão mobiliza o homem para mudança, mas acaba encontrando dificuldades para realizar sua projeção,

acaba abrindo espaço para o questionamento dessa razão ou dessa ideia de sociedade futura de homens livres. Ou seja, abre-se o espaço para o questionamento dessa atitude crítica.

Na tentativa de marcar distância desse sentido de crítica e de pensar outra possibilidade de lidar com o problema da concretização ou não concretização do conteúdo porvir, também encontrado na gestão democrática, veremos com Foucault (1990) que a atitude crítica pode ser pensada não só pelo resgate dos pensadores da tradição filosófica e sociológica, mas também pode ser encontrada em práticas críticas que giram em torno do questionamento da autoridade e da verdade. Pois, Foucault (1990), diferentemente de Borges (1987), inicia seu resgate sobre a crítica através da expansão das práticas de governo emergentes nos séculos XV e XVI, precedentes à atitude crítica de Kant:

[...] entre a alta empreitada kantiana e as pequenas atividades polêmico-profissionais que trazem esse nome de crítica, me parece que houve no Ocidente moderno (a datar, grosseiramente, empiricamente, nos séculos XV-XVI) uma certa maneira de pensar, de dizer, de agir igualmente, uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, o que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação com os outros também, e que se poderia chamar, digamos, de atitude crítica. (FOUCAULT, 1990, p. 1-2)

Seus primeiros vestígios podem ser situados nas relações práticas da “pastoral cristã, ou igreja cristã” a partir do momento em que cada indivíduo “[...] devia governar e devia se deixar ser governado, isto é conduzir a salvação, por alguém que o ligue numa relação global e, ao mesmo tempo, meticulosa e detalhada de obediência.” (FOUCAULT, 1990, p. 2). Neste momento da história, estas práticas estavam triplamente ligadas à verdade: verdade como dogma, como conhecimento particular e individualizante e eram desdobrados em técnicas reflexivas que comportam “[...] regras gerais, conhecimentos particulares, preceitos, métodos de exame, confissões e entrevistas etc.” e, fundamentalmente, “[...] a direção de consciência; a arte de governar os homens” (FOUCAULT, 1990, p. 2-3). Mas cabe ressaltar que há limitações nestas práticas, pois estiveram “[...] ligada à existência conventual, ligada à e praticada sobretudo em grupos espirituais relativamente restritos.” (FOUCAULT, 1990, p. 3).

Foi a partir do século XV, segundo Foucault (1990, p. 3), que essa arte de governar se expandiu em dois sentidos muito importantes e precisos: por um lado a laicização, expansão da sociedade civil com sua arte de governar e seus métodos; por outro lado, suas variantes:

[...] como governar as crianças, como governar os pobres e os mendigos, como governar uma família, uma casa, como governar os exércitos, como governar os diferentes grupos, as cidades, os Estados, como governar seu próprio corpo, como governar seu próprio espírito.” Ou seja, *Como governar*, acredito que esta foi uma das questões fundamentais do que se passou no século XV ou no XVI. Questão fundamental a qual respondeu a multiplicação de todas as artes de governar - arte pedagógica, arte política, arte econômica, se vocês querem - e de todas as instituições de governo, no sentido amplo que tinha a palavra governo nessa época. (FOUCAULT, 1990, p. 3).

O sentido de crítica possível de se encontrar nesse primeiro momento é que ele se define como uma atitude crítica que esteve ao lado, como adversário e parceiro, das artes de governo como uma maneira de suspeitar, recusar ou escapar: portanto, atitude crítica é, primeiramente, “[...] arte de não ser governado ou ainda arte de não ser governado assim e a esse preço.” (FOUCAULT, 1990, p. 4).

Esse primeiro sentido de crítica, segundo Foucault (1990, p. 4), está sustentado em três “pontos de ancoragem históricos”. O primeiro é que o “[...] não querer ser governado desta forma, era essencialmente buscar na Escritura uma outra relação que não aquela ligada ao funcionamento da lição de Deus”, era duvidar do magistério eclesiástico, indagar se “[...] a Escritura é verdadeira?” “Digamos que a crítica é historicamente bíblica.”

Não querer ser governado remete “[...] face ao governo e à obediência que ele exige”, a relação aos direitos universais e imprescindíveis que leva a todo o modo de legitimação essencial do governo em direção ao direito natural – seja ele o monarca, o educador, o pai de família, neste segundo ponto de ancoragem, “Digamos que aí, a crítica é essencialmente jurídica.” (FOUCAULT, 1990, p. 4). Derivado desta questão, o terceiro ponto de ancoragem é não aceitar algo como sendo verdadeiro e “[...] desta vez, acrítica toma seu ponto de ancoragem no problema da certeza em face da autoridade.” (FOUCAULT, 1990, p. 5). Esses pontos de ancoragem permitem Foucault (1990) concluir que esse período histórico foi importante para o desenvolvimento de várias ciências, ou melhor, “desenvolvimento da reflexão, da análise jurídica, da reflexão metodológica” e, neste contexto, “o foco da crítica é essencialmente o feixe de relações que amarra um ao outro, ou um a dois outros, o poder, a verdade e o sujeito.” e sua função era “o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade.”:

[...] pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. (FOUCAULT, 1990, p. 5).

Para Foucault (1990, p. 7), esses pontos de ancoragem se encontram na reflexão kantiana sobre o esclarecimento, mas diferente de Borges (1987), entende-se que os séculos XIX e XX “[...] parecia dever, senão dar razão a Kant ao menos oferecer uma solidificação, a essa nova atitude crítica, a essa atitude crítica em retirada por relação a *Aufklärung* e que Kant abriu a possibilidade.”. Ou seja, adiantando algumas questões críticas de Kant no século XV e XVI, podemos, com Foucault (1990), pensar outras contribuições deste momento importante para crítica. Assim, ele demarca suas causas no desenvolvimento de uma ciência positivista, no desenvolvimento de um Estado estático que se entendia como razão e escolhia os “procedimentos de racionalização da economia e da sociedade” e, por fim, a “costura desse positivismo científico e do desenvolvimento dos Estados, uma ciência de um Estado ou um estadismo”. (FOUCAULT, 1990, p. 7)

Tece-se entre eles toda uma rede de relações cerradas na medida em que a ciência vai desempenhar um papel cada vez mais determinante no desenvolvimento das forças produtivas, na medida em que, por outro lado, os poderes do tipo estático vão o exercer cada vez mais por entre conjuntos técnicos refinados. (FOUCAULT, 1990, p. 7-8).

No percurso escolhido por Foucault (1990) também irá aparecer – assim como na de Borges (1987) – a importância dos hegelianos de esquerda até a Escola de Frankfurt com sua severa crítica do “positivismo, do objetivismo, da racionalização, da *technè* e da tecnicização” refutando todo projeto “fundamental da ciência e da técnica, que tem por objetivo fazer aparecer os elos entre uma presunção ingênua da ciência de um lado, e as formas de dominação próprias à forma da sociedade contemporânea” (FOUCAULT, 1990, p. 8). Foucault (1990) afirma que essa questão do esclarecimento existiu na Alemanha, mas não na França. Lá o problema se deu em torno da Fenomenologia, pois ela retomava a questão do sentido: “Como fazer com que haja sentido a partir do não sentido? Como o sentido vem?”, ou melhor, “[...] como fez-se para que o grande movimento da racionalização nos tenha conduzido a tantos barulhos, a tanto furor, a tanto silêncio e mecanicismo triste?” (FOUCAULT, 1990, p. 9). Estes questionamentos retomam, Segundo Foucault (1990, p. 9), principalmente por meio da análise do pós-guerra, o problema do esclarecimento e do poder colocando que o

sentido não vem sem constrangimentos, incoerências, e que não há, portanto, “sentido senão pelos efeitos de coerção próprios às estruturas”.

Para resolver essa questão, Foucault (1990) sugere que a análise a partir da crítica deve focar na dúvida de “[...] que falsa idéia o conhecimento fez dele mesmo e por qual uso excessivo ele se viu exposto, a qual dominação por consequência ele se encontrou ligado?” (FOUCAULT, 1990, p. 13). Esse questionamento do autor nos ajuda, mais uma vez, porém, sobre outro ponto de vista, problematizando a concretização daquele conteúdo do projeto futuro na medida em que reflete como um saber que não se realiza, mostrando-se incoerente pode ser aceito. As suspeitas dele é que nestas circunstâncias o conhecimento mostra seu limite: na inconcretude, no seu limite, na sua rachadura; e para além da crítica mostra por quais relações este saber está ligado a um poder que conecta e convence sobre essas rachaduras e esses limites – dociliza o corpo na espera de um futuro liberto.

Essas questões nos levam a alguns princípios do conjunto metodológico de Foucault que nos permite avançar na demarcação da distância dos outros sentidos de crítica no que diz respeito à relação com o objeto e a modificação do que se busca nestes objetos. Assim, para Foucault (1990, p. 13), buscar-se-ia em determinada área de conhecimento, “[...] de início, tomar conjuntos de elementos onde se pode perceber em primeira aproximação, portanto, de modo absolutamente empírico e provisório, conexões entre mecanismos de coerção e conteúdos de conhecimento.” Por exemplo:

Mecanismos de coerção diversos, talvez mesmo conjuntos legislativos, regulamentos, dispositivos materiais, fenômenos de autoridade etc.; conteúdos de conhecimento que se tomará igualmente em sua diversidade e em sua heterogeneidade, e que se reterá em função dos efeitos de poder de que são portadores enquanto válidos, como fazendo parte de um sistema de conhecimento. (FOUCAULT, 1990, p. 13).

Outro princípio que nos ajuda a marcar distância tem relação com a diferenciação dos objetos de análise bem como com a maneira de pensar novos questionamentos sobre ele e outros problemas existentes em nossa área de conhecimento. Portanto, a partir de então, não iremos mais buscar, com a análise crítica, “[...] saber o que é verdadeiro ou falso, fundamentado ou não fundamentado, real ou ilusório, científico ou ideológico, legítimo ou abusivo”, mas sim, saber

[...] quais são os elos, quais são as conexões que podem ser observadas entre mecanismos de coerção e elementos de conhecimento, quais jogos de emissão e de suporte se desenvolvem

uns nos outros, o que faz com que tal elemento de conhecimento possa tomar efeitos de poder afetados num tal sistema a um elemento verdadeiro ou provável ou incerto ou falso, e o que faz com que tal procedimento de coerção adquira a forma e as justificações próprias a um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz etc. (FOUCAULT, 1990, p. 13-14)

Isso porque nada “[...] pode funcionar como mecanismo de poder se não se manifesta segundo procedimentos, instrumentos, meios, objetivos que possam ser validados em sistemas mais ou menos coerentes de saber.” (FOUCAULT, 1990, p. 14-15).

Com os questionamentos de Butler (2013), daremos, enfim, o último passo na busca do distanciamento da crítica de Borges (1987) e no novo caminho que Foucault (1990) está nos possibilitando pensar. Acontece que o percurso por essas pistas permite, na área da Administração escolar no Brasil, “[...] indagarmos pelos limites dos modos de conhecimento porque nos deparamos com uma crise dentro do campo epistemológico em que vivemos” e, dessa maneira, pensar que os referenciais dispostos em nossa área de conhecimento estão imersos nesse limite e que por meio deles as “[...] categorias segundo as quais nossa vida social é ordenada, produzem uma certa incoerência ou domínios inteiros de ininteligibilidade.” (BUTLER, 2013, p. 163-164).

Diferentemente dos sentidos destacados por Borges (1987), o “[...] que está em jogo, para Foucault, não são os comportamentos, as ideias, as sociedades nem as ‘ideologias’, mas ‘as problematizações pelas quais o ser se deixa, necessariamente, pensar – e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam.’” (BUTLER, 2013, p. 165). Ou melhor, o que interessa ao conhecimento em Administração escolar será, a partir de então, não sugerir, ainda menos impor, a melhor maneira de gerir a escola, mas sim saber qual é a regra que regula a distância ou a incoerência entre os indivíduos e seus objetos de maneira que ela permaneça, mesmo assim, como paradigma ou como melhor opção que governa a obediência de seus pesquisadores a esperar esse porvir repetindo o mesmo discurso científico. Sugerindo, assim, que “[...] certos tipos de práticas que são projetadas para lidar com certos tipos de problemas produzem, ao longo do tempo, um domínio ontológico rígido como sua consequência, o que, por sua vez, limita nosso conhecimento do que é possível.” (BUTLER, 2013, p. 165-166) constituindo-se como política da verdade:

A política da verdade pertence às relações de poder que assinalam de antemão o que se qualificará ou não como verdade, o que irá ordenar o mundo conforme modos regulares e reguláveis e o que será ou não

aceitável dentro de determinado campo de conhecimento. (BUTLER, 2013, p. 171).

Diante dos elementos destacados por Foucault (1990) e Butler (2013), é possível apontarmos que nos sentidos de Borges (1987):

[...] a crítica existe apenas em relação a outra coisa que não ela mesma: ela é instrumento, meio para um devir ou uma verdade que ela não saberá e que ela não será, ela é um olhar sobre um domínio onde quer desempenhar o papel de polícia e onde não é capaz de fazer a lei. (FOUCAULT, 1990, p. 2).

Para Foucault, a “[...] crítica começa a partir do momento em que pomos em questão a necessidade de uma obediência absoluta e submetemos todas as obrigações governamentais que nos são impostas a um exame racional e reflexivo.” (BUTLER, 2013, p. 167). O intuito desta pesquisa é justamente entender de que modo nossa área de conhecimento nos dá de antemão uma forma, fórmula e ordenamento de pensar e pesquisar, mostrar seu limite, que podemos contemporaneamente sentir e que destacamos anteriormente em nossas problematizações. É possível pensar que “[...] dizer ‘não’ a essa ordem implicará, portanto, abandonar os fundamentos estabelecidos de sua validade e impor-lhes um limite – o que é diferente e muito mais arriscado do que classificar uma ordem dada como inválida.” (BUTLER, 2013, p. 169). Ou seja, não se trata de abandonar tudo que foi pesquisado como se fosse descartável, ao contrário, é analisar suas contribuições e possibilidades, mas também seus limites para mover elementos que de condições de pensar algo mais e não desqualificar todo conhecimento para pensarmos e possibilitarmos somente isso. Afinal, o que acontece quando enxergamos limites em nossa área de conhecimento e não queremos mais aceita-la desta maneira, deste modo? O que acontece quando queremos, a partir disto, buscar novos caminhos? O que acontece “[...] quando passo a ser aquilo para o qual não há lugar dentro de um dado regime de verdade?” (BUTLER, 2013, p. 171). Portanto, “O que está em jogo, aqui, é a relação entre os limites da ontologia e da epistemologia, o elo entre os limites entre o que posso ser e os limites do que ousar saber.” (BUTLER, 2013, p. 171).

A essa altura vai se tornando mais nítida a forma resultante do entrelaçamento entre as problemáticas do conhecimento em Administração escolar emergida a partir das pesquisas do CEPAE e com o paradigma multidimensional e a novidade da ideia de crítica sugeridas por Foucault (1990) e acentuadas por Butler (2013). Ou seja, como vão se harmonizando, em forma de problemática e pesquisa possível, as necessidades de pesquisa na área da Administração escolar e os caminhos de pesquisa abertos pelos

autores. Esses conteúdos estão no âmago da perspectiva ou teorias pós-críticas e podemos destacar dois motivos simples para isso: por um lado, essa perspectiva emerge, segundo Paraíso (2004, p. 284), por realizar “[...] no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas.” Em segundo lugar, por realizar essas rupturas e mudanças principalmente por meio da utilização do referencial de Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean F. Lyotard, Richard Rorty e Baudrillard em escritos e organizações de Tomaz Tadeu da Silva.

As teorias pós-críticas são marcadas por essa nova maneira de contemplar os conteúdos de determinada área de conhecimento realizando uma crítica radical em que até mesmo quem realiza a crítica é devidamente atingido. Isso permite avaliar os limites não só dos outros, mas fundamentalmente o lugar de onde falamos e construímos nossas próprias pesquisas.

Segundo Paraíso (2004), as teorias pós-críticas têm deixado de lado os universais e as totalidades, as revelações e verdades únicas: especificamente elas têm “[...] aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado.” (PARAÍSO, 2004, p. 287). Elas agem sobre aquilo que já foi produzido e utilizado para dar sentido aos fatos e problemas escolares. Mais que isso, tem questionado os conteúdos do porvir prometidos a custo da adesão e obediência aos seus fundamentos e práticas:

Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras, abdicado da exclusividade da categoria classe social e discutido, também, questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, idade. (LOURO, 1995 *apud* PARAÍSO, 2004, p. 287).

A autora irá nos indicar três linhas ou frentes de pesquisa mais utilizadas com as teorias pós-críticas “1. a das relações de poder na educação; 2. a do sujeito (identidade, subjetividade e modos de subjetivação); 3. a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos).” (PARAÍSO, 2004, p. 289). Nesta pesquisa, utilizaremos esta terceira frente de trabalho por ser condizente com nosso objetivo e com a proposta que se segue com a ideia de crítica permitindo explorar e problematizar as “[...] ‘verdades’ educacionais, inclusive daquelas que nos acostumamos a considerar ‘boas’ porque caracterizadas

como ‘democráticas’, ‘libertadoras’, ‘transformadoras’, ‘cidadãs’ etc.” (PARAÍSO, 2004, p. 293). A partir disso, as principais indagações – que não são fixas – que podem ser feitas para encaminhar a pesquisa são:

[...] por que esses conhecimentos em vez de outros?; por que essas formas em vez de outras?; por que esses saberes em vez de outros?; por que essas práticas em vez de outras? Persegue-se o seu processo de produção, o funcionamento, o ‘como’ tais conhecimentos, formas e saberes tornaram-se verdadeiros. (PARAÍSO, 2004, p. 293).

Para seguirmos essa terceira frente de pesquisa e os questionamentos indicados, precisamos construir categorias de análise que arquitetem caminhos de pesquisa possíveis dentro do conhecimento em Administração escolar no Brasil e em conjunto com as perspectivas pós-críticas. Isso porque, por um lado, é preciso respeitar as demandas da área da administração escolar mantendo suas especificidades para que a perspectiva pós-crítica não se imponha como verdade única permitindo ela mesma se modificar quando encontra-se com as demandas de determinada área de conhecimento e, por outro lado, as teorias pós-críticas

[...] não possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações. Dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então, porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos. (PARAÍSO, 2012, p. 23-24).

Pode-se indagar o por que de não utilizar o referencial de Deleuze e Guattari construído na pesquisa com o paradigma multidimensional para averiguar as relações de saber-poder contidas na história do conhecimento em Administração escolar no Brasil. Acontece que o paradigma multidimensional já veio concretizado com suas regras de composição prontas para serem exploradas. Portanto, a história da Administração escolar e suas regras precisam antes ser mapeadas e seu conteúdo reunido agregando as diferentes formas de classificação deste conhecimento para, posteriormente, – em pesquisas futuras – serem exploradas totalmente utilizando outras frentes de análise ou autores das teorias pós-críticas.

Dito isso, Paraíso (2012) vem estudando desde 1995 junto com outros pesquisadores os possíveis caminhos de pesquisa que podem ser explorados com as teorias pós-críticas e nos aponta oito pressupostos de pesquisa¹⁰ e dez procedimentos de

¹⁰1 – “*nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades.*”. 2 – “[...] *educamos e pesquisamos em um tempo diferente. Tempo*

análise¹¹. Todos esses pressupostos acompanharão de maneira latente nossa pesquisa, porém, de maneira pragmática utilizaremos quatro destes oito pressupostos por estarem atrelados com as problemáticas da pesquisa.

O primeiro pressuposto é o de que nos ajuda a entender que em nossa área “[...] este *nosso tempo vive mudanças significativas na educação* porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades.” (PARAÍSO, 2012, p. 26, destaque da autora). E, com isso, mudaram e proliferaram as formas de exercer o poder e o governo sobre a vida. “Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de ‘colonizar’, de educar e de governar.” (PARAÍSO, 2012, p. 26). Porém, as demandas da luta ou da resistência a essas novas formas de domínio permanecem as mesmas em nossa área e o saber é um fator importante no mapeamento dessas novas demandas e da significação das propostas de resistência a elas.

É em relação a essa importância do saber que consideramos um segundo pressuposto: “[...] *a verdade é uma invenção, uma criação.*” (PARAÍSO, 2012, p. 27 destaque da autora). A verdade tem uma função totalizante de classificação do que as coisas realmente são e isso a leva por procedimentos de exclusão daquilo que não é compatível com sua construção de coerência, tratando o excluído como incoerente. Portanto, dentro da construção de uma verdade excluímos outras e temos como resultado uma versão da verdade: “Não existe a ‘verdade’, mas, sim, ‘regimes de verdade’, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 1990 *apud* PARAÍSO, 2012, p. 27).” Diante desse pressuposto

que gostamos de chamar de ‘pós moderno’, porque ele produz uma descontinuidade com muitas das crias, criações e criaturas da modernidade.”. 3 – “[...] *as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar a mudança na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros.*”. 4 – “[...] *a verdade é uma invenção, uma criação.*”. 5 – “[...] *os discursos tem uma função produtiva naquilo que diz.*”. 6 – “[...] *o sujeito é um efeito das linguagens.*”. 7 – Nas instituições e nos espaços “[...] *estão presentes relações de poder de diferentes tipos – de classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração e cultura.*”. 8 – “[...] *a diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas.*” (PARAÍSO, 2012, p. 26-31 destaque da autora).

¹¹ 1 – Articular e Bricolar: “Fazer as *articulações* de saberes e as *bricolagens* metodológicas é fundamental nas pesquisas pós-críticas que realizamos.”. 2 – Ler: “Buscamos ler demoradamente.” (p. 34). 3 – Montar, desmontar e remontar o já dito. 4 – Compor, decompor e recompor. 5 – Perguntar, interrogar: Ao invés de perguntar o que é isso, perguntar como funciona isso? O que posso fazer com isso? Que urgência histórica essa invenção veio responder? 6 – Descrever: “Descrever é importante para que possamos mostrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato e de um objeto.”. 7 – Analisar as relações de Poder. 8 – Multiplicar: “Multiplicamos em nossas análises os significados daquilo que lemos para mostrar a não fixidez do significado.”. 9 – Poetizar: “Poetizar na pesquisa em educação e em currículo significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos inéditos.”. 10 – Estar à espreita: “[...] é necessário estar em alerta, permanentemente e abrir-se a encontros com toda sorte de signos e linguagens, na luta para que algo nos toque amorosamente e nos ajude a encontrar um caminho para invenção.” (PARAÍSO, 2012, p. 33-41).

[...] tudo aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar ‘como os discursos se tornam verdadeiros’, quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados. (PARAÍSO, 2012, p. 28).

Esses discursos que autorizam ou excluem “[...] tem uma função produtiva naquilo que diz.” (PARAÍSO, 2012, p. 28). Se olharmos para o conhecimento em Administração escolar é possível ver que ele tem uma categorização e uma hierarquização própria, talvez semelhante a muitas outras, mas ainda assim possui sua especificidade que a torna singular, e é em sua construção que podem ser evidenciadas as regras dessa classificação, que constroem a verdade e incluem ou excluem outros discursos, problemáticas e objetos de análise. Deste modo, quando “[...] focarmos nossa atenção no processo produtivo do discurso e da nossa própria linguagem, registramos e analisamos aquilo que nomeiam, mostram, incluem e excluem. Mostramos o que um discurso torna visível e hierarquiza”. (PARAÍSO, 2012, p. 28). Em relação a estes três pressupostos destacados, é possível endossar sua relação com a hipótese dessa pesquisa de que o conhecimento em Administração escolar pode estar funcionando como única verdade e impondo limites para outras formas de pensar. Ou seja, como se o conhecimento em Administração escolar fosse uma dessas novas formas de governar e colonizar que exigem novas formas de resistência e luta.

Por fim, pressupomos, junto a Paraíso (2012, p. 31 destaque da autora), que “[...] a diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas.” . Seguindo esse pressuposto, é possível “[...] exaltar a diferença e a multiplicidade em vez da identidade e da diversidade”. Isso porque, a identidade “[...] tem como critério a diversidade, reduz o diverso a um ponto comum; busca a reunião, o agrupamento, a identificação das coisas e pessoas.” e “A diversidade é estática, é ‘um dado – da natureza ou da cultura’ (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 13) para reafirmar o idêntico; remete a formas e ao já existe.” (PARAÍSO, 2012, p. 31). Em contraposição, a diferença “[...] que tem como critério o acontecimento, trabalha pela variação de sentidos, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir, pela proliferação dos *afectos* felizes.” (PARAÍSO, 2012, p. 31-32 destaque da autora).

A partir desses pressupostos, iremos mapear o conhecimento em Administração escolar no Brasil destacando suas regras de construção e sua hierarquização, bem como, as suas diferenças e elementos que estão excluídos

possibilitando um olhar crítico sobre si. Para assegurar esses pressupostos e o mapeamento, utilizaremos três dos dez “procedimentos” ou “estratégias descritivo-analíticas” experimentadas e vivenciadas por Paraíso (2012, p. 33) ao longo de suas pesquisas.

Em primeiro lugar necessitamos “*Montar, desmontar e remontar o já dito*”. Portanto, é preciso ler “[...] com muita paciência os ‘ditos e escritos’ sobre nosso objeto para conhecer, mapear, mostrar o que já foi dito, pesquisado, significado, escrito, publicado, divulgado sobre o objeto que escolhemos para investigar.” (PARAÍSO, 2012, p. 35 destaque da autora). Isso para podermos “[...] suspender verdades, mostrar como funcionam e investigar o que faz aparecer determinados discursos curriculares, determinadas práticas e certos saberes.”

Com o mapeamento “[...] *montamos* um discurso, um mapa sobre o já dito sobre o objeto.” (PARAÍSO, 2012, p. 35 destaque da autora). Para isso, primeiramente, “[...] *desmontamos* os ditos e escritos, resumindo e sintetizando, separando os argumentos, as teses, os significados que vamos interrogar, questionar, desconstruir, ressignificar.” E, depois, [...] *remontamos*, de um modo diferente, tudo o que foi desmontado.” (PARAÍSO, 2012, p. 35-36 destaque da autora). “Participamos da tradição do nosso objeto porque necessitamos saber o que já foi produzido, para analisar, interrogar, problematizar e encontrar novos caminhos.”. Portanto, “Ler, montar, desmontar e remontar são, portanto, importantes estratégias de descrição e análise das nossas pesquisas pós-críticas em educação.” A partir desse procedimento é preciso saber: quais são materiais disponíveis sobre o conhecimento em Administração escolar no Brasil?

É de costume dos pesquisadores que integram a área realizarem balanços sobre os conhecimentos produzidos no meio acadêmico. Geralmente, são grandes relatórios em forma de livros, teses, dissertações ou artigos que divulgam estados da arte, levantamentos bibliográficos e resgates da trajetória do conhecimento. Mas, claro, todos com base nos princípios de identidade e diversidade. Portanto, temos nossa primeira categoria: “Mapeamento”. A partir dela, realizamos um levantamento bibliográfico – livros, teses, dissertações e artigos – que tiveram como objetivo realizar estado da arte, levantamento bibliográfico ou resgate da trajetória do conhecimento em Administração escolar no Brasil. Também consideramos pertinente acrescentar, a essa categoria – “Mapeamento” –, trabalhos sobre a história da Administração escolar, pois pressupomos conterem dados valiosos sobre o conhecimento produzido.

Neste material, investigamos como os autores (que mapeiam) classificam e hierarquizam o conhecimento destacando os materiais que são excluídos dessa classificação ou são subjugados em agrupamentos que não são tão sustentáveis como aparentam ser e também serão destacados os autores da área que lhes dão sustentação para essa classificação. Com esse procedimento, temos nossa segunda categoria de análise: “Fundamento”. Trata-se de investigar, nesse material, quais são os autores que funcionam como referencial teórico ou fundamentação teórica que sustenta e compõe a “tradição” desse conhecimento e como estes mesmos autores entendem sua construção. Com esse material em mãos, recorreremos ao procedimento de “Descrever!”:

[...] é por meio dela que estabelecemos relações dos textos, dos discursos, dos enunciados em suas múltiplas ramificações. Descrever é importante para que possamos mostrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato e de um objeto. (PARAÍSO, 2012, p. 37-38).

O intuito é realizar um último procedimento: “Multiplicar!”. Ou seja, partindo destes pressupostos e utilizando estes procedimentos “Multiplicamos em nossas análises os significados daquilo que lemos para mostrar a não fixidez do significado.” (PARAÍSO, 2012, p. 39).

Pensando agora a viabilidade desta pesquisa, realizamos um recorte espaço temporal que atende aos prazos estabelecidos para conclusão dessa pesquisa e justifique sua importância para conclusão dos objetivos. Deste modo, o recorte espaço temporal da pesquisa ficara entre a década de 1930, período em que surgem os primeiros estudos teóricos especializados em Administração escolar no Brasil, e a década de 1980, período em que se concretiza a perspectiva crítica e a gestão democrática na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Por fim, cabe ressaltar que o programa de pesquisa das teorias pós-críticas não tem o intuito de dizer que a luta de classes acabou ou que as coisas pesquisadas e abordadas no decorrer da história do conhecimento em Administração escolar no Brasil não importam mais. O intuito é somar à pauta problemas que podem ser analisados bem como os diferentes referenciais existentes que podem definitivamente contribuir com esses problemas. As pesquisas com as teorias pós-críticas “[...] embora explorem as relações de poder em diferentes práticas discursivas, objetos e espaços educativos, essas pesquisas não se deixam aprisionar nas amarras das ações do poder identificadas e analisadas.” (PARAÍSO, 2004, p. 290). É a tentativa de mostrar que não somos diferentes, mas também não somos iguais.

Capítulo 02 – O mapeamento e as classificações do conhecimento em Administração escolar no Brasil

Neste capítulo iremos explorar os mapeamentos que analisaram a produção dos autores de fundamento da área, as pesquisas acadêmicas – mestrado e doutorado –, os artigos científicos publicados no âmbito da RBPAE¹² e as leituras modelares e paradigmáticas sobre o conhecimento em Administração escolar no Brasil.

Serão investigados neste material a maneira como o conhecimento na categoria mapeamento é classificado, os autores de fundamento e os elementos básicos que compõem a constituição da classificação sugerida.

Iniciaremos nossa trajetória com classificação do conhecimento em Administração escolar no Brasil realizada por Wittmann (1987). Com base em Antonio Gramsci, o autor indica que o conhecimento na área é um reflexo da infraestrutura econômica e social, portanto, ele toma forma, superestruturalmente, de duas perspectivas correspondendo à luta de classes: burguesia e proletariado. Portanto, com Wittmann (1987) teremos uma administração escolar dividida em duas perspectivas teóricas: uma guiada para manter a situação hegemônica do modo de produção como ele se encontra, capitalista, representado pela burguesia, e outra guiada para a transformação deste modo de produção representado pelo proletariado. Neste contexto o conhecimento em Administração escolar tem como intuito, segundo Wittmann (1987), analisar o caráter ideológico contido nas práticas escolares que tendem a manter a hegemonia do modo de produção capitalista e que a comunidade escolar acaba não percebendo no decorrer do dia-a-dia, ou seja, a “[...] produção histórica da administração da educação se faz na ambigüidade do concreto, superando esta dicotomia.” (WITTMANN, 1987, p. 01).

Na década de 1990, passado já o período de redemocratização em 1988, Oliveira e Catani (1994, p. 9) indicam que os debates sobre a “[...] teoria da administração escolar no Brasil tem sido feita basicamente a partir de dois tipos de enfoques.”, o primeiro “[...] privilegia o que pode ser chamado de ‘paradigma da empresa’; o outro, que se contrapõe ao primeiro, concentra-se na exploração de algumas dimensões que conduzem à ‘especificidade da escola’.” Segundo os autores, Querino Ribeiro é quem sustenta esse primeiro paradigma e seu principal fundamento é o “reconhecimento (explícito ou implícito) de que a administração de uma empresa

¹² Revista Brasileira de Política e Administração Escolar.

qualquer é indiferente da administração de uma unidade escolar.” (CATANI; OLIVEIRA, 1994, p. 10). Portanto,

A ‘paradigma da empresa’ foi o responsável no Brasil, pela produção de estudos e pesquisas na área de administração escolar, bem como forneceu as concepções ideológicas e operacionais para a gestão escolar como um todo. Esse ‘paradigma’ utiliza como matriz os estudos e os métodos da teoria geral da administração, ‘adaptando-os’ para administração das unidades escolares. (CATANI; OLIVEIRA, 1994, p. 9-10).

O paradigma da especificidade da escola, Segundo Catani e Oliveira (1994, p. 10), tem como autores fundamentais Maria de Fátima Felix e Vitor Paro, os quais partem do pressuposto de que a “[...] escola, ‘pela sua natureza e os seus fins’, é uma organização ‘específica’ e, portanto sua administração é distinta em relação a outras organizações.” Baseado na solidariedade esse paradigma “[...] se difunde com facilidade entre os profissionais da área, uma vez, que a concepção anterior degrada a ‘missão’, o ‘altruísmo’, e, até mesmo, a concepção de classe intrínsecos ao magistério.” (CATANI; OLIVEIRA, 1994, p. 10). Tais afirmações demonstram grande afinidade com a teoria marxista a qual os autores propõem nas partes conclusivas do texto, seguida do aprofundamento de estudo para o avanço no conhecimento em Administração escolar no Brasil.

Podemos observar no trabalho mais recente de Souza (2006a) a sustentação de uma leitura semelhante às anteriores, porém, abrangendo os trabalhos acadêmicos, que tiveram produção iniciada ao final da década de 1980, e incluindo outros autores. O autor realiza um grande mapeamento dividindo o conhecimento em Administração escolar no Brasil em dois enfoques: um denominado de estudos clássicos e outro de estudos críticos. Para ele, os estudos clássicos têm como fundadores Carneiro Leão, Querino Ribeiro, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Myrtes Alonso e Benno Sander, pois eles partem da ideia de que o diretor é o principal elemento na condução do trabalho escolar, sendo responsável pela qualidade do ensino baseados na convergência entre a administração fabril e escolar. Este enfoque, de maneira geral, considera, com exceções de Teixeira e Sander, que “[...] mesmo que por trajetórias diferentes, os demais autores da época, parecem compartilhar da base teórica da administração científica e das escolas subsequentes, como substrato para a edificação da teoria da administração escolar.” (SOUZA, 2006a, p. 65). Tendo esse referencial como base, encontra-se a razão pela qual o diretor era tão importante e alvo de estudo do período, eles “[...] eram compreendidos pela maioria dos autores do período como chefes da instituição escolar e

figuras centrais da sua gestão, a ponto mesmo de se confundir por vezes a pessoa e o processo dirigente.” (SOUZA, 2006a, p. 65).

Por outro lado, em torno dos estudos críticos, para Souza (2006a), os autores que fundamentam esse momento são Miguel Arroyo, Maria Dativa Gonçalves, Maria de Fátima Felix, Acácia Kuenzer e Vitor Paro. Estes estudos, de base marxista, estão baseados na crítica aos estudos clássicos¹³ no que diz respeito ao detalhamento técnico e adaptação de modelos norte-americanos no contexto brasileiro e sua convivência com a ordem social capitalista. Neste conjunto de similaridades, Souza (2006a, p. 94-95) destaca três pontos em que Vitor Paro se diferencia dos outros autores em relação ao reconhecimento das contribuições que o período clássico teve para o conhecimento em Administração escolar no Brasil. O primeiro é que seja onde a administração for aplicada ela enfrenta problemas econômicos e “[...] opera sempre com a coordenação da ação humana coletiva”, ou seja, “[...] a administração é um fenômeno político.” (SOUZA, 2006a, p. 95). O segundo ponto é a importância do domínio desta técnica, porém, sem ingenuidade ideológica. O terceiro ponto é a contradição entre o avanço em trazer uma racionalidade para os fenômenos de administração da escola e trazendo novos rumos contra o elitismo e o modelo tradicional, mas, ao mesmo tempo, contribuindo para manutenção do *status quo*.

Ainda neste período, as pesquisas científicas, Segundo Souza (2006a), permaneceram com o reconhecimento da gestão escolar como uma ação político-pedagógica e com a ampliação da gestão democrática como um grande tema a ser estudado dali em diante. Assim, a produção teórica que seguirá no “pós-1987” não será uma repetição do período crítico, apesar de tê-los como base, e seguirá com “[...] apresentação de novos temas ao universo da gestão escolar e com a procura crescente por pesquisas que visam observar o funcionamento das escolas e dos seus processos de organização e gestão.” (SOUZA, 2006a, p. 98)¹⁴. Apesar de o período recente não ser

¹³ “A exceção recai nos textos de Anísio Teixeira, ao que parece, por se tratar de autor que conquistara o respeito e a simpatia acadêmica de todas as linhas de pensamento da área àquela época e, mais provavelmente, porque de fato abordava a problemática da administração escolar numa perspectiva um tanto diversa dos seus contemporâneos. Benno Sander também é poupado de críticas nesses trabalhos, mas isto se deve basicamente ao fato de que a sua produção era contemporânea a esse movimento de crítica, e não teria havido tempo hábil para que os autores deste período pudessem analisá-la.” (SOUZA, 2006a, p. 66-67).

¹⁴ “Esta preocupação com a gestão democrática expressa na lei, reflete também a preocupação dos pesquisadores da área, pois tem sido um tema revisitado com bastante frequência. Apesar de ser o tema mais abordado nos estudos sobre a gestão escolar, responsável por mais de 30% dos trabalhos, aparece apenas a partir de 1987 com um trabalho e de maneira mais sólida a partir de 1989, atingindo o ápice em 1993, com nove trabalhos. Mas mesmo que nos anos subsequentes a produção sobre a gestão democrática não volte aos patamares de 1993, ainda assim é um tema presente em todos os anos até 2001.” (SOUZA, 2006b, p. 17).

alvo de análise deste trabalho, cabe ressaltar que alguns anos depois, Souza (2008; 2009) ainda manteve essa classificação do conhecimento somado a um novo período que poderia ser sustentado por uma hipótese de mudança, mas que não tem suas formas definidas. O autor define que o “[...] primeiro período, denomino de Escola Clássica, que compreende os estudos dos primórdios do campo no país, dos anos 1930 do século XX até o final dos anos 1970.” e o “[...] segundo período surgiu justamente como crítica às constatações da escola anterior e o denomino, por isto, de Escola Crítica.” O terceiro período é denominado provisoriamente de Estudos Atuais, pois “[...] não foi possível, ainda, a elaboração de uma boa avaliação sobre as principais marcas deste período, pelo menos de sorte a identificar as tendências hegemônicas.” (SOUZA, 2009, p. 82).

Acrescentando mais uma leitura que converge aos sentidos dos autores até então comentados, Drabach e Mouquer (2009) denominam “primeiros escritos” – no lugar de paradigma da empresa ou estudos clássicos – e apontam Carneiro Leão, Querino Ribeiro, Lourenço Filho e Anísio Teixeira como autores de fundamento neste período. Para as autoras, com base em Sander, esse período é marcado pela influência da TGA e, conseqüentemente, pela “[...] pretensa universalidade destas elaborações para o campo educacional.” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 260). Cabe destacar que para as autoras, assim como para Souza (2006a), Anísio Teixeira, em relação ao período clássico, pode ser considerado um autor que “[...] apesar de ser contemporâneo dos demais autores aqui tratados, dá início a um pensamento que rompe com a defesa dos princípios da administração geral adequados à educação” e mesmo que ela “[...] continue forte até o final da década de 1970, apontamentos desta mesma natureza serão enfocados na década seguinte, situando-os como elementos para uma tentativa de mudança no campo da administração escolar.” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 271). Isso demonstra que – complementando com Souza (2006a, p. 47) – “Sua produção ultrapassa no tempo, no conteúdo e na abordagem deste conteúdo, os rumos apontados pelos estudos anteriormente mencionados.”

Em relação à perspectiva crítica, Drabach e Mousquer (2009, p. 271) apontam Miguel Arroyo, Maria de Fátima Felix e Vitor Paro como seus autores de base e que ela não é só visto isoladamente como teoria, mas que toma forma “[...] a partir das lutas em prol da democracia e da cidadania, da consolidação do campo de estudos em nível de pós-graduação no país e a influência da literatura sociológica com base marxista.” Estes autores buscaram superar os primeiros escritos “[...] frente uma sociedade capitalista cada vez mais excludente, superar a visão tecnicista e de neutralidade aderida a esta

prática, apontando para sua função política no seio da transformação da sociedade.” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 277).

Para complementar essa análise que os autores realizaram nos livros e nas pesquisas científicas sobre Administração escolar no Brasil da época, apontamos os artigos científicos que tiveram importância e aumento de circulação depois da criação da ANPAE – Associação Nacional dos Professores de Administração Escolar¹⁵ – e seu respectivo periódico chamado atualmente de Revista Brasileira de Política e Administração da Educação¹⁶.

Segundo Maia (2008), entre 1964 e 1968, o periódico circulou escritos de Anísio Teixeira, José Querino Ribeiro, Moisés Brejon e Carlos Correa Mascaro. Estes escritos estiveram preocupados com a expansão e os fundamentos da Administração escolar – debatendo temas como natureza e função da Administração escolar, princípios teóricos, formação de Administradores escolares e Administração escolar na América Latina – enquanto campo científico e disciplina a ser expandida em âmbito acadêmico. Portanto, foi “[...] uma reflexão acadêmica bastante profícua por congregar posições divergentes sobre a natureza e função da administração escolar e também pela preocupação em constituir e delimitar um campo de estudos ainda não contemplado no país.” (MAIA, 2008, p. 43).

Maia (2008) aponta que no período de 1980 podemos encontrar três momentos principais do conhecimento no periódico. Assim, nos primeiros anos, a partir de 1983, resgatou-se o pensamento da administração da educação e seu papel político. O segundo momento – 1986 – é marcado pela inserção do termo gestão e novos debates sobre as condições para a “[...] existência da escola democrática, entre elas: novas formas de provimento do cargo de diretor; investimento na formação de professores; maior flexibilidade e autonomia para as escolas; planejamento dinâmico e participativo; tomada de decisões coletiva.” (MAIA, 2008, p. 40).

Primeiramente, entre os anos 1983-1986, na RBAE, não constava a utilização do termo gestão, assim, os únicos textos publicados (cinco no total) adotaram ‘Administração da educação’. Em 1986, com a realização do Simpósio tendo a temática ‘Democratização da

¹⁵ Conforme Maia (2008), de 1961 aos anos 2000, a ANPAE foi alterando sua abrangência de atuação e também sua denominação, mantendo a sigla. Atualmente, ela se intitula Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

¹⁶ Também o periódico da ANPAE foi alterando seu título, conforme inserção da atuação. Inicialmente, era Revista Brasileira de Administração Escolar, passando para Revista Brasileira de Administração da Educação e, atualmente, é Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) (MAIA, 2008).

educação e gestão democrática da educação’, os artigos publicados pela ANPAE passaram a utilizar concomitantemente os substantivos e também adjetivos. (MAIA, 2004, p. 147).

O último momento é marcado pela utilização simultânea entre os termos administração e gestão, porém, o primeiro é “[...] associado às formas antidemocráticas de trabalho, ao individualismo, à hierarquia e à centralização das decisões” e o segundo “[...] designou-se a possibilidade de horizontalidade das relações, da coletividade, da participação e da descentralização das ações no sistema educacional e nas unidades escolares.” (MAIA, 2008, p. 40).

Cabe destacar que esta questão também aparece em Souza (2006a) e Drabach e Mousquer (2009). Para Souza (2006a, p. 96), essa mudança terminológica gira em torno da natureza política na compreensão dos atos educacionais influenciada pelos autores dos anos 1980: “E ela também parece ser importante para a compreensão da natureza e do campo de conhecimentos da administração escolar, agora gestão escolar: uma natureza política, antes de tudo.” (SOUZA, 2006a, p. 96). Portanto, a hipótese que Souza (2006a, p. 97) levanta para explicar essa mudança é

[...] que os estudiosos do campo de fato passaram a observar a face política da gestão escolar com prioridade e mais atenção e, com receio da identificação dos seus trabalhos com uma perspectiva mais tecnocrática e, nesse sentido, contrária à direção apontada pelos estudos mais críticos, deixaram de utilizar o termo administração escolar pela sua associação com a área da administração geral, de empresas. Porém, não parece haver ainda estudos que identifiquem com mais propriedade as razões dessa mudança terminológica.

Para Drabach e Mousquer (2009, p. 277), essa mudança terminológica e paradigmática coincide com gestão democrática na forma da Constituição Federal de 1988 sendo, por sua vez, apresentado tanto como “[...] uma conquista das forças civil-democráticas, marcada pelas lutas dos movimentos populares e protestos pela abertura política do Brasil nos anos 80 [...]” em “[...] respostas à crise do capitalismo, iniciada na década de 1970, desdobravam-se em nível global, implicando em redimensionamentos nas políticas educacionais.”. Segundo as autoras essa crise do capitalismo foi superada com o advento do toyotismo que previa “[...] através do culto ao individualismo e subjetivismo, e a contenção das lutas dos operários através da abertura à ‘participação’ no processo produtivo.” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 278), que também refletiu na descentralização da administração do Estado e na participação na condução de políticas públicas. Dessa maneira as autoras desconfiam que “[...] correspondendo à

passagem do fordismo/taylorismo ao toyotismo no mundo das fábricas, no campo educacional teve-se a passagem da administração à gestão escolar.” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 280). Mas deixam claro que esse processo pode estar aberto tanto para a volta, ou continuação, dos trabalhos na perspectiva empresarial vistos atualmente nos trabalhos de Heloisa Lück (2006), mas também abertos à perspectiva crítica, que implica necessariamente a transformação da sociedade por meio da “[...] descentralização e participação dos cidadãos nas instituições sociais [...] para o alcance da desejada democracia e emancipação humana.” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 280-281).

Complementando com isso, voltamos aos artigos científicos do período de 1980, Pereira e Andrade (2007) argumentam que a construção do conhecimento neste periódico se deu entre a “[...] remodelação do papel do administrador da educação, isto é, na redefinição da identidade política deste profissional [...]” e a “[...] construção propriamente teórica da disciplina.” (PEREIRA; ANDRADE, 2007, p. 143). Além disso, para os autores, esse período foi marcado por um “trabalho de legitimação cultural” que aconteceu com base no rompimento com as “teorias estritas de administração de empresas”, “[...] ou melhor, rompimento com a racionalidade operacional do capital [...]” e, também, com a consolidação de “[...] ‘paradigmas’ disciplinares mais consentâneos com os capitais culturais dos agentes, acadêmicos em geral de esquerda, intérpretes do marxismo e protagonistas intelectuais das lutas do período” (PEREIRA; ANDRADE, 2007, p. 145). Isso porque nesse momento, segundo Pereira e Andrade (2007, p. 146), o percurso que se seguia tinha em seu âmago a “fragilidade teórica da disciplina”: “Em termos da Administração Educacional verificamos que poucos e insignificantes têm sido os avanços apresentados nessa área de estudos” (ALONSO 1995 *apud* PEREIRA; ANDRADE, 2007, p. 146).

Apesar de esta recente ruptura exercer “[...] forte ‘efeito de campo’ e praticamente delimitem o canteiro de obras de toda a edificação posterior, há outras orientações.”, então, emergia também “[...] uma ‘nova teoria da administração educacional’, cuja base ‘teórica e ideológica’ é chamada de ‘voluntarista-fenomenológica’, oposta à tendência ‘funcional-estruturalista’.” (SANTOS FILHO, 1983 *apud* PEREIRA; ANDRADE, 2007, p. 146).

Por fim, cabe destacar resumidamente a contribuição da própria ANPAE nesse processo de construção do conhecimento. É importante indicar que a ANPAE age junto aos meios universitários e a comunidade educacional de maneira geral tentando, deste modo, atingir os profissionais da educação: “O objetivo principal dos oito *Cadernos de*

Administração Escolar, publicados entre 1961 e 1982, era subsidiar as atividades acadêmicas e profissionais dos associados.” (SANDER, 2007, p.8). Segundo Souza (1986), isso aconteceu porque ao se criar a ANPAE se viu uma grande efervescência entre os autores da área e um novo nicho de divulgação e produção do conhecimento. Porém, “[...] é com o advento das Faculdades de Filosofia, depois, das Faculdades de Educação e, principalmente, com os cursos de mestrado e de doutorado, que tomou vulto, verdadeiramente e significativo, entre nós, a produção que estou a considerar.” (SOUSA, 1986, p. 33). Mostrando, portanto, que para Sousa (1986), o vínculo acadêmico e científico da proposta onde se inseria a ANPAE contribuiu para produção do conhecimento e sua difusão destacando o papel das editoras, dos artigos ali produzidos e dos simpósios que realizou fomentando uma grande cena de discussões específicas sobre o conhecimento em Administração escolar. O que, em certa medida, justifica a inclusão da produção do conhecimento em Administração escolar ser tão importante na produção do conhecimento na área.

Saindo dos periódicos, Bordignon (1996) parte da ideia de que o conhecimento é regido por paradigmas científicos que são entendidos “[...] como as estruturas gerais e radicais do pensamento e da ação educativa.” (MARQUES, 1992*apud* BORDIGNON, 1996, p. 14). Na área da educação, segundo o autor, é possível encontrar três paradigmas: um ontológico de saber em que as coisas são devidamente postas e o ato de educar é inserir o indivíduo nesta ordem posta; outro da razão subjetiva em que o homem pode, por meio da razão, construir seu próprio conhecimento; o último é nomeado provisoriamente de neomoderno e fundamenta-se na teoria da ação comunicativa de Habermas propondo que o conhecimento se forma na inter-relação entre os atores sociais privilegiando uma condição dialógica entre eles.

Pontuando isso, Bordignon (1996) divide o conhecimento em Administração escolar no Brasil em dois paradigmas: paradigma da gestão empresarial da escola e paradigma da gestão da escola cidadã. O paradigma empresarial busca o “[...] transplante da teoria e dos processos de gestão empresarial dentro da escola.” (BORDIGNON, 1996, p. 15). Portanto, ele é marcado pelo princípio de racionalidade em busca de eficiência e produtividade por meio da burocratização, hierarquização e centralização do poder. Para Bordignon (1996, p. 16) esse paradigma de gestão é muito “[...] coerente com o paradigma iluminista da razão subjetiva que estabelece relações lineares e unívocas sujeito-objeto, em que tudo é coisificado, produzido em serie”, privilegiando a figura do diretor ou do líder.

O paradigma da escola cidadã se constrói na “[...] especificidade do ato pedagógico, essencialmente dialético, dialógico, inter-subjetivo, o que implica em definir a especificidade das organizações educacionais.” (BORDIGNON, 1996, p. 17), Isso significa que os participantes devem ser entendidos como sujeitos, não como coisas, mas em uma “[...] relação dialógica entre sujeitos emancipados.” (BORDIGNON, 1996, p. 17) correspondendo a ação comunicativa como conhecimento norteador do paradigma e privilegiando os conselhos escolares, a eleição de diretores e a gestão democrática. Em suma, a construção

[...] do novo paradigma de gestão se situa em como superar a dimensão hierarquizada de poder e, portanto de relações verticais, do sujeito para o objeto da ação. A verticalidade é incompatível com a inter-subjetividade, enquanto concebida como relação entre sujeitos, portanto iguais e autônomos. (BORDIGNON, 1996, p. 17)

Outra leitura paradigmática do conhecimento em Administração escolar no Brasil é a de Russo (2004), o qual parte da noção Kuhniana de paradigma para trabalhar a questão do domínio de um paradigma sobre outro. O autor divide o conhecimento em Administração escolar em dois paradigmas. Um nomeado de administração empresarial que vem se fundamentando, “[...] teórica e praticamente, no paradigma da administração empresarial que encontra na Teoria Geral da Administração (TGA) a expressão do seu pensamento e a formulação de suas práticas.” (RUSSO, 2004, p. 27). Os representantes deste paradigma são: Myrtes Alonso, Carneiro Leão, Lourenço Filho e Querino Ribeiro os quais têm como princípio que “[...] administrar uma escola é tarefa equivalente à administração de uma empresa qualquer.” (RUSSO, 2004, p. 28). Administrar, neste sentido, é uma técnica que constitui práticas que visam garantir resultados e soluções dos problemas educacionais baseados no princípio de universalidade, ou seja, essas práticas valem para qualquer instituição.

O outro paradigma é o da especificidade da escola. Segundo Russo (2004) esse paradigma tem como precursores: Miguel Arroyo, Maria de Fátima Félix e Vitor Paro e Acácia Zung; para estes autores, esse paradigma emerge com o embate contra os princípios do paradigma empresarial e têm como pressuposto que a natureza específica do trabalho fabril é diferente da natureza do trabalho pedagógico, ou seja, na

[...] incompatibilidade entre o fundamento capitalista da teoria geral da administração produzida para mediar o sistema de exploração da força de trabalho e maximizar a extração da mais-valia e a natureza do método de atualização cultural das novas gerações que, em última

instância, representa a produção e continuidade da humanidade. (RUSSO, 2004, p. 29).

Neste paradigma, a “[...] administração escolar é uma prática mediadora dos interesses que se manifestam em relação à educação no âmbito da sociedade e da escola.” (RUSSO, 2004, p. 31). A transição do paradigma da empresa para o paradigma da especificidade da escola, ainda em curso, se dá no contexto das críticas geradas pelas correntes progressistas da pedagogia à ideologia da escola capitalista, ou seja, à transformação da escola em instrumento de reprodução da sociedade de classes. Por outro lado, a crítica que embasa essa mudança “[...] centra-se no caráter ideológico da teoria organizacional produzida como universal e neutra, ainda que sob determinantes de uma sociedade de classes totalmente omitidos (COVRE, 1981) e, portanto, não explicitados.” (RUSSO, 2004, p. 32).

Para Russo (2004), a teoria da Administração escolar pensa a mediação entre “recursos (meios)” e “resultados (fins)” para alcançar resultados esperados ou pré-estabelecidos. Porém, não se deve encarar, segundo Russo (2004, p. 33), o conhecimento como algo que explica a realidade, pois essa situação envolve a relação teoria e prática e, principalmente, “[...] relação mecânica e de subordinação da segunda à primeira, como se a teoria fosse a detentora da verdade à qual deve ajustar-se à prática.”. Para o autor, essa relação deve ser pensada dialeticamente sendo resultado de um esforço mútuo de consciência:

[...] a teoria, ao mesmo tempo que reflete a realidade, da qual se nutre para isso, tem de servir de guia orientador das ações que se realizam na prática com vistas ao seu aperfeiçoamento, segundo uma opção axiologicamente determinada. Essas transformações que, orientadas pela teoria, introduzirão mudanças na realidade, precisam ser reincorporadas por ela para que possa continuar refletindo a nova realidade daí resultante. Por sua vez, a teoria modificada orientará novas transformações, criando-se, assim, um movimento circular de etapas sucessivas, de idas e vindas entre teoria e prática que, combinado com o movimento permanente da transformação qualitativa de ambos, resultará num movimento espiral. (RUSSO, 2004, p. 33-34).

Pode-se considerar que a mudança de paradigma traz todas as modificações colocadas e, ainda, tem por base uma mudança de perspectiva, pois “Inverteu-se a ordem determinada pela relação positivista que subordinava a prática às prescrições da teoria e adotou-se uma posição que se aproxima da relação dialética entre ambas.” (RUSSO, 2004, p. 35).

Nossa próxima visão paradigmática é a de Lück (2011). Para a autora, os paradigmas resultam “[...] da compreensão do modo como nosso pensamento é orientado para perceber o mundo, o que, por isso, determina o que vemos e o que deixamos de ver, e, em consequência, como reagimos diante da realidade.” (LÜCK, 2011, p. 35). Dito isto, a autora divide o conhecimento em administração escolar no Brasil em dois paradigmas: o da administração e o da gestão. O primeiro vem de inspiração na administração científica e nele a

A administração é vista como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitarista, para que os objetivos institucionais sejam realizados. (LÜCK, 2011, p. 57-58).

O segundo paradigma não vem necessariamente para substituir o primeiro, para aprimorá-lo, “[...] mas, sim, a superar as limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido.” (LÜCK, 2011, p. 53). Neste sentido, a mudança para gestão não se refere a uma simples mudança de termos, mas representa o âmago da mudança de paradigma: “[...] a mudança é significativa, uma vez que paradigmática, isto é, caracterizada por mudanças profundas e essenciais em seu modo de ser e de fazer, mediante uma mudança de visão do conjunto todo.” (LÜCK, 2011, p. 48).

O paradigma da gestão insere alguns elementos nos âmbitos teóricos e práticos do conhecimento na área ao vincular a dimensão política e pedagógica unificando o conhecimento e permitindo reconhecer duas dimensões não antes mencionadas. Se em Russo (2004) a questão paradigmática iria evidenciar a relação teoria e prática, em Lück (2011) seriam evidenciadas as relações micro e macro: macro (gestão de sistemas) micro (gestão escolar) nesta relação as questões macro podem dificultar o trabalho no micro por gerarem demandas de cima para baixo, num processo de hierarquização. Porém, a concepção de gestão, para ela, é vinculada à de participação e permite por meio da participação colaborativa, descentralizar a autoridade, desburocratizar e desierarquizar, horizontalizando essas relações e preparando todos para a coordenação dos processos educacionais. A autora conseguiu pensar nessa possibilidade porque ela se baseia na teoria sistêmica de Edgar Morin¹⁷.

¹⁷ “Considerando, à luz de concepções de Morin (1967), que a realidade é unitária e sistêmica, constituída pelas contínuas e dinâmicas inter-relações entre componentes e indivíduos, os elementos, e os acontecimentos, as ações e as dimensões de uma mesma realidade se tornam componentes de um conjunto, pelo seu processo inter-relacional, formando uma reciprocidade circular entre eles.” (LÜCK, 2011, p. 68).

O que ocorre na realidade é uma dialética de forças contraditórias e conflitantes, mesmo porque os níveis de consciência dos que atuam nas organizações educacionais são extremamente diversos, cada um compreendendo de uma forma o valor e o significado das ideias e processos sociais, em torno da realização educacional. (LÜCK, 2011, p. 100).

Outra visão paradigmática é a de Sander (2007) com seu paradigma multidimensional de Administração escolar. Sander (2007) parte da hipótese que o conhecimento foi construído no decorrer da história agregando os diversos fatos em benefício da solução dos problemas educacionais e sociais. Para o autor, o conhecimento em Administração escolar no Brasil está dividido em quatro dimensões que se inter-relacionam dialeticamente em nossa contemporaneidade. Baseado na leitura histórica da educação no Brasil e nos referenciais de Edgar Morin e Einstein, o autor situa que o paradigma é formado por quatro dimensões simultâneas e inter-relacionais. Sander (2007) afirma que o período colonial no Brasil se baseava no direito romano e toma forma no conhecimento em Administração escolar como enfoque jurídico mantido ao longo dos séculos:

[...] administração da educação brasileira durante o período colonial até o início do século XX utilizam um **enfoque jurídico**, essencialmente normativo e estritamente vinculado à tradição do direito administrativo romano, interpretado de acordo com o código napoleônico. (SANDER, 2007, p. 18 grifos do autor).

No período republicano brasileiro, segundo Sander (2007), a Administração escolar teve quatro fases que estiveram voltadas para o alcance de determinados fins e cada um destes fins dão forma a enfoques que são dimensões do paradigma multidimensional: na fase organizacional administrou-se para eficiência econômica; na fase comportamental, administrou-se para eficácia pedagógica; na fase desenvolvimentista, administrou-se para efetividade política; na fase sociocultural administrou-se para relevância cultural. E com base na simultaneidade e inter-relação temos as quatro dimensões do paradigma: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural.

Segundo Sander (2007) essas dimensões seguem uma regra de aplicabilidade, chamada de subsunção, para garantir que a Administração da escola seja culturalmente relevante: “[...] a relevância cultural é o principal critério norteador da concepção e utilização do paradigma multidimensional de administração da educação, como instrumento analítico e praxiológico” (SANDER, 2007, p.107). Deste modo “[...] a

eficiência é subsumida pela eficácia; a eficácia e a eficiência são subsumidas pela efetividade; e a efetividade, a eficácia e a eficiência são subsumidas pela relevância” (SANDER, 2007, p.106). Deste modo, “[...] a efetividade política, a eficácia pedagógica e a eficiência econômica da gestão da educação não de ser valorizadas sempre que forem culturalmente relevantes para a instituição e seus participantes” (SANDER, 2007, p.107).

Por fim, temos uma visão modelar de conhecimento realizada por Ribeiro e Machado (2003). Os autores realizam uma visão modelar do conhecimento em Administração escolar no Brasil por meio da análise da literatura produzida no período de 1952 a 1986, tendo como referencial teórico metodológico a análise de conteúdo de Bardin (1977) e também os enfoques teóricos criados por Lima (1998). Os autores buscaram “[...] identificar traços evolutivos gerais, inferidos a partir de quatro modelos teóricos distintos e, ao mesmo tempo, complementares: o racional/burocrático, o de sistema social, o político e o anárquico.” (RIBEIRO; MACHADO, 2003, p.170). Complementando, ainda, com os enfoques criados por Sander (1995) que são: ”jurídico, tecnocrático, comportamental, desenvolvimentista e sociológico.” (RIBEIRO; MACHADO, 2003, p.170).

A visão modelar tem como “critérios de sua diferenciação/explicitação dois conjuntos de elementos presentes nas organizações: “[...] objetivos e preferências organizacionais, por um lado, e processos e tecnologias organizacionais, por outro.” (RIBEIRO; MACHADO, 2003, p.170). Os modelos apresentam, segundo os autores, “Clássico Científica”. Essa abordagem foi construída por meio da identificação com a escola clássica de administração, Taylor e Fayol, e se aproximando do modelo racional/burocrático e o enfoque tecnocrático. Os aspectos de racionalidade e cientificidade, para os autores, podem ser encontrados, em um primeiro momento, em Teixeira e Ribeiro, porém “[...] a natureza desses aspectos difere de outras abordagens mais voltadas para uma teoria geral de administração ou, até mesmo, daquelas mais próximas da administração de empresas, como é o caso da teoria da Ribeiro (1952).” (RIBEIRO; MACHADO, 2003, p.172).

Teixeira encontra-se aqui, segundo Ribeiro e Machado (2003), por causa de sua convicção nas potencialidades do conhecimento científico “[...] enquanto o fator de mudança da sociedade por meio da educação.” (RIBEIRO; MACHADO, 2003, p.172). Mas claro, não de maneira reducionista e sim uma atitude diante das questões educacionais. O modelo racional burocrático de Teixeira não se sustentou, evoluindo

para o modelo racional/pragmático porque a questão burocrática não aparece em seu livro.

Por basear-se no fayolismo, Querino Ribeiro aproxima-se do modelo racional/burocrático e, apesar de permanecer nele, acaba por perder força devido as sérias críticas que direcionou à teoria de Fayol, por exemplo, “[...] quando se considera a questão dos interesses organizacionais da escola como um dos critérios de diferenciação dos modelos.” (RIBEIRO; MACHADO, 2003, p.173). Ribeiro e Machado (2003) explicam que a mudança não ocorre porque Querino Ribeiro não entende a conflitualidade como disputa de poder, o que poderia aproximá-lo do modelo político.

A abordagem funcional-eficientista aproxima-se do pensamento de Lourenço Filho por entender que o funcionalismo aliado a uma perspectiva de eficiência é adequada para analisar os fenômenos da administração escolar. Porém, segundo Ribeiro e Machado (2003), o autor compara administração da escola com outros tipos de administração e também apresenta uma interdisciplinaridade, variando entre o enfoque jurídico, tecnocrático, comportamental, contendo elementos até do enfoque sociológico. O trabalho de Lourenço também troca elementos claramente identificados com o modelo de síntese sócio-intervencionista que, apesar de não ser, permite aproximá-lo da abordagem sistêmica generalista, isso mostra uma dificuldade em colocá-lo em uma abordagem.

A abordagem sistêmica-generalista é ilustrada de maneira precisa no trabalho de Alonso (1976) que é baseado na teoria dos sistemas “[...] cujas raízes estão nas teorias psicossociais norte-americanas.” (RIBEIRO; MACHADO, 2003, p.174). Considerando a administração escolar como aplicação da teoria geral da administração, Alonso (1976) sugere que a subjetividade dos indivíduos intervém na organização do trabalho escolar marcando sua diferença em relação à abordagem clássica que não reconhece esta subjetividade.

A última abordagem, histórico-crítica, para Ribeiro e Machado (2003) é orientada pela matriz teórica marxista de Demerval Saviani e representada por Maria de Fátima Félix e Vitor Paro e vêm “[...] como proposta de elaboração de uma teoria crítica para administração escolar.” (RIBEIRO; MACHADO, 2003, p.175). Nesta abordagem, os fatos educacionais são como fatos políticos dirigindo a crítica, portanto, “[...] à pretensa universalidade da administração geral, que mais se aproxima da concepção de ideologia que de ciência, em uma administração capitalista.” (RIBEIRO; MACHADO, 2003, p.175). Félix e Paro, segundo Ribeiro e Machado (2003), possuem críticas diretas aos trabalhos de Querino e Alonso, em especial Paro, por indicar que a administração

em geral é um elemento central para entender a racionalidade burocrática, pois ele é um conceito abstrato sem contextualização social: esse modelo “[...] enfatiza a questão do poder, cujo exercício se dá dentro e fora da escola.” (RIBEIRO; MACHADO, 2003, p.175).

Ao analisar o caminho que percorreram Ribeiro e Machado (2003), podemos concluir que, ao passarem pelos enfoques, detectaram que o conhecimento em Administração escolar no Brasil não permite ser perspectivado como uma linha reta e sim como um modelo em espiral onde os elementos particulares são interpelados uns nos outros e, por consequência, “[...] aqueles elementos que permanecem, entre os quais o modelo racional/burocrático que, apesar de muito criticado, persiste como imagem predominante nas teorias analisadas. Sua permanência histórica, em alguns momentos mais evidentes, revela o caráter plural e processual da evolução do conhecimento.” (RIBEIRO; MACHADO, 2003, p.176).

Após percorrer todos esses mapeamentos, podemos apontar que o conhecimento em Administração escolar no Brasil é, de uma maneira geral, classificado pelos autores da área em duas principais perspectivas teóricas. A primeira pode ser chamada de empresarial e foi constituída – destacando que essa constituição representa também a própria construção do conhecimento em Administração escolar no Brasil segundo a maior parte dos autores de mapeamento – como ramo ou subárea da Teoria Geral da Administração e iniciada ao final da década de 1930. Segundo os autores, esta perspectiva pressupõe que a administração é uma prática válida para qualquer organização ou instituição que necessite organizar racionalmente a dinâmica de um trabalho humano em vias de realizar fins, sejam eles educacionais, empresariais etc., em que determinada organização se situa. Deste modo essa perspectiva obedece ou persegue um princípio de universalidade. Ou seja, seu intuito é aplicar técnicas ou práticas da Administração empresarial sobre a Administração da escola ou do trabalho pedagógico.

Pautando-se nestes princípios esta perspectiva constituirá seus objetos baseando-se nos elementos restritos aos envoltos da escola, com aquilo que se encontra dentro de determinada instituição, conferindo-lhe um campo de análise restrito aos elementos pertencentes a esse espaço. Neste sentido, são privilegiados, como objetos de análise, o diretor, a coordenação, elementos psicológicos de produção da eficiência, na constituição das práticas de administração escolar e, fundamentalmente, os problemas e as soluções dos problemas educacionais são construídos e circunscritos dentro dos interesses destes princípios.

A segunda perspectiva pode ser chamada de crítica ou democrática. Ela foi construída com base na crítica aos princípios e práticas da perspectiva empresarial fundamentando-se na ideia de que o trabalho e o produto escolar são definitivamente diferentes do trabalho e do produto fabril, ou seja, cada organização ou instituição possui uma especificidade que demanda práticas específicas e que podem variar de acordo com sua função social, ou fins sociais. Por basear-se no marxismo, esta perspectiva além de criticar o princípio de universalidade rompe ou amplia o campo de análise, que se restringia ao limite de dentro da escola, indicando que as práticas exercidas dentro da escola influenciam e sofrem influências dos eventos e fatos sociais e históricos, contidos o lado de fora da escola. No caso da perspectiva empresarial esse efeito é “neutro”, pois seu modo de entender a dinâmica do conhecimento e das práticas de administração é conivente com o modo de produção capitalista; neste caso um pesquisador que utilizar esta perspectiva pode certamente ignorar relações sociais que existem entre as práticas administrativas e o todo social que o envolve.

Um achado interessante é que esta ampliação do campo de análise e a diferença entre o dentro da escola e o fora do social, politicamente efervescente na década de 1980, torna-se o terreno propício para emergência da dialética no conhecimento em Administração escolar no Brasil. Assim, os agentes antes ignorados – por exemplo, os pais, a comunidade, as parcerias e etc. – podem participar do processo administrativo escolar e serem alvo de análise do conhecimento na área como elementos principais na gestão democrática da escola enquanto agentes participantes dos processos políticos de decisão. Assim, emergem também, os novos temas advindos dessa relação: eleição de diretores, composição e construção do conselho escolar, participação, função política, poder de decisão, cooperação, autonomia e etc.

As classificações diferentes ficam para Lück (2011), Sander (2007), Ribeiro e Machado (2003). Para Lück (2011), o conhecimento é classificado como linear. Isso por que ela divide a construção do conhecimento em duas vertentes respeitando a classificação apontada nos parágrafos anteriores. Porém, para ela o paradigma da gestão não substitui, mas aprimora o paradigma da administração aplicando-o, aperfeiçoando-o e adaptando-o às demandas de participação e construção coletiva, efeito de um processo dialético.

Sander (2007) divide o conhecimento em quatro dimensões simultâneas e inter-relacionais, o que não pressupõe linearidade, mas uma multiplicidade entre essas relações dialéticas contidas entre as dimensões.

Ribeiro e Machado (2003) dividem o conhecimento em quatro modelos e quatro enfoques, já destacados. Para eles o modelo racional é valorizado e se encontra nos outros modelos e enfoques justamente por que os modelos não são lineares e sim espirais e acabam encontrando-se uns nos outros, elementos de uns nos outros.

Podemos destacar que o conhecimento possui várias maneiras de ser abordado: teórico, paradigmático e modelar. A abordagem teórica de conhecimento debruça-se sobre a leitura da literatura clássica justificando as duas perspectivas. Essa visão destaca a classificação do conhecimento e confere uma leitura da realidade buscando sua natureza, para fortalecê-la ou para modificá-la. Neste sentido, o conhecimento serve para explicar a realidade, destacar seus aspectos ideológicos ou as práticas incorretas – de acordo com cada perspectiva – e prevê orientar e intervir na prática para que os avanços teóricos sejam acompanhados pela prática. É possível identificar esses sintomas na classificação do conhecimento de Wittmann (1987), Souza (2006), Dabrach e Mousquer (2009), Russo (2004), Catani e Oliveira (1994), Maia (2004: 2008) e Pereira e Andrade (2000). Em relação ao domínio da teoria orientando a prática, vemos em Wittmann (1987) e Russo (2004) uma leitura que prevê que se a perspectiva crítica for superior ou tiver mais adeptos, pesquisadores e agentes escolares, os problemas educacionais relacionados ao poder político serão resolvidos com o advento da gestão democrática da escola. Souza (2006) aponta para a questão da prescrição em relação aos trabalhos de campo, pesquisas científicas, em que ocorrem as relações próprias de domínio da teoria sobre a prática nos modos prescritivos na medida em que encontra defeitos nas práticas dos agentes escolares.

A visão paradigmática busca uma leitura que mescla práticas e elementos históricos com a literatura da área obedecendo, de certa maneira, a classificação da visão teórica, porém o destaque desta visão está na dinâmica de construção do conhecimento; ao tornar consciente que o conhecimento prevê visões de mundo que os autores compartilham e constroem problemas e soluções demandados eles podem aplicar ao seu modo para identificar revoluções científicas, modificações no conhecimento, específicos da área, por isso, neste caso, é dividido em dois paradigmas. O caso de Sander (2007) demanda uma particularidade em relação à Bordignon (1996) e Lück (2011), pois ele propõe um grande paradigma com suas respectivas dimensões que foram construídas por meio de pequenas modificações do conhecimento ao longo da história da educação agregando-se ao invés de hegemonizar uma única dimensão. Cabe ainda destacar que este paradigma não é fixo, pois Sander (2007) também propõe uma utilização livre pelo pesquisador dependendo de sua demanda podendo utilizar

combinações de dimensões, ou somente uma, sem demandar uso obrigatório das quatro dimensões.

A visão modelar tem uma leitura da literatura clássica da área e tem o intuito de mostrar a evolução do conhecimento por meio da aplicação de modelos pré-estabelecidos verificando se apresentam semelhanças com esses modelos ou não e que funcionam como suporte para verificação destes avanços de acordo com os modelos. O destaque desta visão fica na necessidade que o conhecimento da área precisa de uma teoria que lhe confere sustentação própria, seria o contrário de uma construção ao longo da história; como se o conhecimento da área fosse reflexo de uma teoria que lhe sustenta e suas especificidades fossem antecipadas e assemelhadas aos traços dos modelos. Um ponto importante é que esta visão modelar de Ribeiro e Machado (2003) mostra que os traços específicos de cada momento da evolução do conhecimento da área existem imbricados uns nos outros, revezando e fazendo permanecer elementos de uns nos outros.

Um dado importante que as leituras teórica, paradigmática e modelar não destacaram – que é possível enxergar nos trabalhos de Sousa (1986), Maia (2004: 2008) e Pereira e Andrade (2007) – é que o período de 1960 até meados da década de 1980 os pesquisadores tiveram uma enorme preocupação em constituir a teoria da Administração escolar no Brasil como uma disciplina acadêmica capaz de delimitar o perfil profissional do administrador escolar, ou diretor escolar, e ao mesmo tempo subsidiar pesquisas acadêmicas – como vimos com Souza (2006). A partir deste dado, podemos ver que os moldes acadêmicos de produção do conhecimento serão mais valorizados na produção e divulgação, ou disseminação, do conhecimento na área. Ou seja, os moldes acadêmicos de produção serão mais valorizados que os conhecimentos produzidos em outros locais, e isso ajuda a manter a divisão teoria/prática e conhecimento científico e conhecimento do senso comum: reforça-se o movimento de prescrição no conhecimento em Administração escolar no Brasil.

Por fim, destacamos os autores de base ou fundamento do conhecimento em Administração escolar no Brasil – que serão estudados no capítulo quatro deste trabalho – de acordo com a classificados dos mapeamentos. Para a perspectiva empresarial destaca-se Querino Ribeiro como o autor mais importante, não só por ser citado em todos os trabalhos de mapeamento, mas pela sua importância nos textos destacado como um autor pioneiro e responsável por ensaiar uma teoria da Administração escolar baseado na Teoria Geral da Administração empresarial fornecendo, assim, as bases para se pensar a administração da escola naquele período. Além de Querino Ribeiro

destacam-se também as contribuições, cada um a sua maneira, de Carneiro Leão, Lourenço Filho e Myrtes Alonso por fortalecerem esse movimento e contribuírem com a construção do conhecimento em um período de escassez de estudo na área. Destacam-se também os trabalhos de Benno Sander e Anísio Teixeira que ao serem inseridos na perspectiva empresarial não são de maneira total e uniforme como os demais e, assim, contribuem para avaliação dos pressupostos de classificação do conhecimento em duas perspectivas. Para a perspectiva crítica ou democrática destacam-se as críticas pioneiras e aprofundadas à perspectiva empresarial realizadas por Maria de Fátima Felix e Vitor Paro fundamentando até os dias atuais os estudos de gestão democrática e perspectivas críticas no âmbito da administração e da política educacional com ênfase na especificidade do trabalho escolar e sua relação com a sociedade, economia e capitalismo. Portanto, os autores de fundamento a serem estudados no capítulo quatro deste trabalho são: Querino Ribeiro, Benno Sander, Anísio Teixeira, Maria de Fátima Felix e Vitor Paro.

Capítulo 03 – Os rastros de conhecimento na História da Administração escolar no Brasil

Como observamos nos materiais de mapeamento, estado da arte e bibliográficos, foi no final da década de 1930 que se desenvolveram os primeiros escritos na área de conhecimento em Administração escolar no Brasil como ramo ou subárea da Teoria Geral da Administração.

Esse movimento de construção do conhecimento em Administração escolar no Brasil não impediu que existissem, antes da década de 1930, práticas escolares que se aproximassem daquelas previstas por esses primeiros escritos no que diz respeito à figura do diretor e da administração escolar ou que elas, de alguma maneira, pudessem ter dado condições de possibilidade para que o conhecimento da área aparecesse nesse período, desta maneira e não de outra. Pensar dessa forma exige uma ruptura radical com um dos pressupostos mais importante da análise realizada pelos escritos de mapeamento que investigamos e parte dos autores da perspectiva crítica: a perspectiva empresarial, ou os primeiros escritos de administração escolar, teve sua construção com base na Teoria Geral da Administração escolar. Aceitar esse pressuposto significa aceitar que esse conhecimento e suas práticas não existiram em épocas anteriores, porém, não aceita-la significa romper com a ideia de que o conhecimento em Administração escolar no Brasil tem um vínculo natural, necessário ou essencial, com a Teoria Geral da Administração e que ele se inicia, ou nasce e se desenvolve, fundamentalmente, no final da década de 1930.

Como descentralizar essa ideia? Qual a hipótese encontrada nos trabalhos históricos? O pressuposto encontra-se na substituição do sistema modelar de pensamento da Teoria Geral da Administração pela análise da materialidade histórica da sociedade. Ou seja, ao invés do conhecimento em Administração escolar ser resultado dos modelos de Administração fabril será resultado da dinâmica histórica da sociedade. Isso permite relacionar a administração da escola com qualquer sociedade, ou seja, em qualquer período da história, desde que se tenha sociedade e uma maneira ou forma organizada de transmitir as tradições ou conhecimentos e costumes ali construídos.

Segundo Lombardi (2010, p.16), esse movimento implica três problemas em relação à visão equivocada que se pode ter da escola: ela pode ser vista como a-histórica – “[...] a escola como um tipo de organização que sempre existiu mais ou menos dessa forma que conhecemos [...]”; como anacrônica – antigamente a disciplina e a rigidez garantiam uma escola muito melhor que as de hoje; a escola como resultado de uma

sociedade ideal, uma visão ingênua de sociedade ou sem análise crítica. Para solucionar esses problemas, a análise histórica, segundo Lombardi (2010), deve partir de três categorias fundamentais: determinação material, totalidade e transformação. A primeira categoria indica que é o “[...] modo de produção da vida material que torna possível as formas de organização da vida social, inclusive a escola e sua administração.” (LOMBARDI, 2010, p. 21) e, por consequência, é parte articulada do todo econômico, político e social, portanto, não pode ser analisada isolada e sim em sua totalidade; por fim, quando “[...] se transformar o modo de produção, suas mudanças também são acompanhadas por toda organização social, jurídica e política.” (LOMBARDI, 2010, p. 22).

Com essa outra forma de construção do conhecimento em Administração escolar no Brasil como base, veremos como se deu a administração da escola antes do período sustentado pela análise dos mapeamentos, final da década de 1930, e suas possíveis contribuições para análise múltipla do conhecimento dos autores do período recortado para análise desta pesquisa: 1930 a 1989.

Começaremos longinquamente trabalhando essas possíveis relações no período colonial – 1549-1820. Segundo Hilsdorf (2003, p. 6), esse período é marcado pela passagem de um momento de povoamento – período heróico (1549-1570) – para outro de colonização – período de consolidação ou expansão (1570-1759) – no campo da educação na colônia. O clero e o Estado português tinham intenção de fixar na colônia a mesma hierarquia social que tinham em Portugal, “[...] os que lutam, os que rezam e os que trabalham.” (HILSDORF, 2003, p. 3) em seu devido lugar para manter a estrutura social ordenando a sociedade em “[...] grupos fechados, definidos por direitos de sangue[...]” e que predominassem os “[...] valores **medievais** da fé e da honra pela posse e domínio político, sem exploração do lucro.” (HILSDORF, 2003, p. 4 grifos da autora). Desta maneira, os planos para os índios que já viviam na recente colônia giraram em torno de duas diacronias: “[...] a da colonização, com o seu projeto invasor, e a da Igreja, com seu projeto missionário.” (HILSDORF, 2003, p. 4).

Em relação ao que pode ser chamado de Administração pública, a dinâmica portuguesa pode ser resumida por meio do entrelaçamento de alguns fatores principais: “[...] centralização do poder, limitação dos poderes delegados, controle estrito dos agentes da coroa, concessão de privilégios (benesses concedidas pelo sistema de mercês, estabelecido pelo pacto colonial) e fiscalização abusiva na cobrança de tributos.” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 30). Influenciado por esses fatores principais, teremos “[...] nas recomendações dos Regimentos de 1548, o primeiro

esboço de uma política educacional para a nascente colônia. (MATTOS, 1958, p. 32).” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 33).¹⁸

Assim, o período heróico, segundo Hilsdorf (2003, p. 7), iniciado em meados de 1549, é marcado pela chegada da Companhia de Jesus e tinha a intenção de colocar os índios do lado da fé com os ensinamentos e costumes da tradição católica, catequização, e do trabalho artesanal e agrícola. Para isso os jesuítas conviviam com as tribos indígenas e adotavam seus costumes sem reconhecer sua cultura; deste modo, a catequização acontecia com o “[...] **contato** e **convencimento**, forma tradicional de aproximação, com visitas, ‘saudações lacrimosas’, mímicas, discursos, presentes.” (HILSDORF, 2003, p. 7 grifos da autora). Essa relação provocava “[...] alianças com os chefes indígenas e a utilização de intérpretes mamelucos, os ‘língua’, para contatos ocasionais, mantidos nas visitas, ou mais permanentes, quando os jesuítas moravam com eles.” (HILSDORF, 2003, p. 7). Neste sentido, os jesuítas, ao contrário das

[...] ordens monásticas medievais que eram receptivas, acolhedoras, passivas em relação aos novos adeptos, e com suas unidades autônomas (os mosteiros e abadias) representavam na Igreja a força dos poderes locais os jesuítas são ativos, missionários, vão ao **encontro** de novos fiéis, fazem catequese e se põem a serviço do Papado, para reforçar a centralização institucional e a unidade doutrinária da Igreja Católica, que estavam sendo definidas no Concílio de Trento (1545-63). (HILSDORF, 2003, p. 4 grifos da autora).

Esse comportamento dos jesuítas – vivência e a proatividade – tinha como objetivo, segundo Hilsdorf (2003, p.4 grifos da autora), com base no historiador Luiz Felipe Baêta Neves, a unicidade do ser em Deus buscando “[...] apagar as **diferenças** entre os homens, porque são as semelhanças que refletem a unidade da criação divina.”. Assim, eles “[...] querem tornar o outro, o não-cristão – seja indígena, seja infiel ou herege –, em cristão, para tornar os homens o mais possível iguais.”, porém, “[...] apagar as diferenças é o mesmo que negar a alteridade, a existência do Outro.” (HILSDORF, 2003, p. 4). Esse trabalho seria posteriormente facilitado com a construção da “[...] **Aldeia**, que é o espaço físico e mental estruturado segundo a lógica e a racionalidade do branco para substituir as aldeias indígenas e suas formas culturais, como meio de garantir a total semelhança entre homens brancos e índios.” (HILSDORF, 2003, p. 5).

¹⁸“Conjunto de princípios e de normas que estabelece o modo de funcionamento interno de uma dada área ou setor. Os Regimentos (num total de três) de Tomé de Sousa, por exemplo, de 17 de dezembro de 1548, foi, durante mais de cem anos, nas palavras de Paiva (1982, p. 34), a ‘carta magna’ que regeu a política colonial portuguesa com relação ao Brasil.” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 33).

Mas é evidente que essa missão não seria tão fácil quanto parecia de início, pois os jesuítas teriam, por um lado, que “[...] manter e propagar a fé católica em uma fase em que ela é contestada pela Reforma, pelas religiões orientais e dos povos do Novo Mundo, mas também internamente.” (HILSDORF, 2003, p. 4) e, por outro lado, após algum tempo de convívio, verificaram nos indígenas certo nível de resistência, não aceitação dos costumes portugueses, e, por consequência, provocou uma modificação na visão sobre os indígenas: “[...] vistos agora pelos jesuítas como ‘feras bravas’, ‘boca infernal’ (antropófagos), ‘maliciosos’ (seres racionais), ou seja, com o reconhecimento (mas não a aceitação) da alteridade indígena, do índio como o Outro.” (HILSDORF, 2003, p. 7). Além destes problemas de ordem religiosa, a aliança entre a Coroa portuguesa e o clero conviveu desde o início com “[...] mercadores burgueses, os quais, por seu lado, pressionavam para fazer valer os modernos interesses econômicos do lucro.” (HILSDORF, 2003, p. 4).

Esses problemas religiosos e educacionais foram resolvidos através do “[...] **aldeamento** de adultos e os **recolhimentos** de crianças, ou seja, as missões começam a ser organizadas segundo formas institucionais [...]” (HILSDORF, 2003, p. 7 grifos da autora). Assim, o contato e o convencimento foram aos poucos dando espaço para a proposta do padre Nóbrega, por volta de 1552 e 1553, que “[...] previa um programa de atividades que incluía o aprendizado oral do português e do contar, do cantar, tocar flauta e outros instrumentos musicais, do catecismo e da doutrina cristã [...]”, posteriormente incluíram “[...] ler e escrever português e gramática latina para os postulantes à Companhia e ensino artesanal e agrícola nas oficinas para os demais.” (HILSDORF, 2003, p. 7).

As casas de recolhimento tinham uma “[...] base jurídico-administrativa, as confrarias, com bens próprios (terra, gado e escravos), e dirigentes locais (ele fala até em ‘estrutura democrática de gestão’).” (HILSDORF, 2003, p. 7-8) e isso causava certa forma de descentralização em relação à ordem jesuítica européia e foram “[...] desautorizadas e suprimidas em meados da década de 50 [...]” (HILSDORF, 2003, p. 8). A partir de então, “[...] reorientaram a Companhia para aceitar apenas o encargo espiritual da confissão das crianças e não mais o seu sustento nos recolhimentos, que dependia da posse de bens materiais.” (HILSDORF, 2003, p. 8). Por outro lado, o aldeamento dos adultos e seu aprendizado do trabalho artesanal e agrícola – ou seja, uma espécie de construção de mão de obra – despertou o interesse dos colonos e provocaram muitas fugas, até de tribos inteiras, desses aldeamentos por receio da escravidão.

Esses acontecimentos causariam uma reviravolta nas práticas jesuítas que passaram do convencimento para o recolhimento e agora parecem dar o pontapé inicial, no campo educacional, para o novo período de consolidação que se aproximava: “Essa medida [reorientar a Companhia] explicaria o começo de uma década de **crise** nos trabalhos missionários dos jesuítas visível na correspondência de 1555 a 1565.” (HILSDORF, 2003, p. 8 grifos da autora). Assim, o “[...] trabalho missionário se rearticulou por volta dos fins dos anos 60, os jesuítas abrem uma terceira frente de atividades: os **colégios** para os filhos dos colonos” (HILSDORF, 2003, p. 8 grifos da autora). Segundo Fonseca e Menardi (2010, p. 33), essa nova frente de trabalho missionário dos jesuítas “[...] edificaram templos e colégios nas mais diversas regiões da colônia, constituindo um sistema de educação e difundindo sua pedagogia [...]”.

Hilsdorf (2003) sustenta que até meados de 1570 a diacronia da fé não havia se encontrado com a da colonização e foi a partir de então que acontecem modificações significativas que justificam o encontro das duas diacronias:

Colonização acontece quando a ‘cristandade’ é rompida, com o predomínio dos valores econômicos do lucro mercantil sobre os valores político-religiosos da posse, ou seja, quando os cristãos-novos que realizam o tráfico escravo chegam ao poder, controlando a coroa portuguesa e instalando o escravismo, a ordem social dos senhores e escravos – o mundo moderno, enfim –, subvertendo o sentido de povoamento, separando as esferas do religioso e econômico. O 3º governador-geral, Mem de Sá, é quem promove a expansão dos latifundiários escravistas e monocultores (cana-de-açúcar), como representantes da força do capital mercantil obtido com o tráfico negreiro. Então podemos dizer que o Brasil torna-se colônia ao redor de 1570. (HILSDORF, 2003, p. 5).

O encontro entre essas diacronias causam mudanças significativas na vida dos Jesuítas. Se antes eles agiam em nome e “[...] defesa dos nativos diante dos interesses predatórios dos colonos, e eram por isso muito influentes no ‘mundo dos indígenas’, ficam desarticulados perante o tráfico negreiro e o africano que já chega escravizado”, agora “[...] perdem sua posição de liderança e deixam de ser influentes no ‘mundo dos engenhos’, no qual se tornam mais um dos colonos proprietários de escravos. Nesse sentido, os jesuítas também foram **colonizados** (e não somente colonizadores).” (HILSDORF, 2003, p. 6 grifos da autora).

Segundo Hilsdorf (2003, p. 9), os colégios administrados pelos jesuítas localizavam-se nas vilas principais e ofereciam o ensino secundário gratuito de humanidades no modelo europeu para “clientela letrada” com um “[...] plano de estudos definido no documento *Ratio Studiorum*, de 1599, acompanhando a programação dos

demais estabelecimentos dirigidos pela Companhia de Jesus em outras partes do mundo [...]” e, em troca, recebiam repasse de dinheiro – açúcar – da Coroa para manter a obra missionária.

Juridicamente os colégios deveriam receber alunos a título de atividade missionária, estando abertos a todos, mas na prática, assumindo a ruptura da colônia, os jesuítas ficavam apenas com os alunos brancos, recusando os mestiços, mamelucos e índios, como justificativa que seu propósito era formar os padres da Companhia. (HILSDORF, 2003, p. 9).

“Esse código de ensino [*Ratio Studiorum*] ou estatuto pedagógico era composto de um conjunto de regras, que envolvia desde a organização, administração escolar e a pedagogia até a observância estrita da doutrina católica.” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 34) representando, assim, o governo minucioso que liga os mais diversos indivíduos, em suas práticas mais íntimas, a centralidade e fiscalização da Coroa em seus efeitos de globalizantes:

O *Ratio*, com seu conjunto de regras gerais, pode ser considerado como um manual, que contém orientações detalhadas quanto à hierarquia a ser respeitada; à responsabilidade de cada um dos membros da Companhia bem como às funções a serem desempenhadas por eles e ainda orientações no que diz respeito às condutas a serem seguidas por todos os membros da hierarquia que compõem a Companhia de Jesus: provincial, reitor, prefeito de estudos, professores, funcionários e até mesmo os alunos. Além disso, apresenta, no campo da metodologia, indicações em relação aos processos didáticos a serem adotados, no intuito de garantir um funcionamento de qualidade e uma uniformidade de atuação das casas e colégios inacianos e assegurar a formação do bom cristão. (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 34).

A Companhia funcionará, no campo educacional, “[...] segundo padrões culturais e pedagógicos supranacionais, que inseriam meninos da colônia no mundo ocidental e, reciprocamente, punham em circulação, aqui, as representações e práticas educacionais e culturais do além-mar.” (HILSDORF, 2003, p. 9).

No período pombalino é possível assinalar uma crise no meio agrícola, especialmente o açucareiro, o investimento na exploração de minerais que geraram uma demanda nos trabalhos administrativos e na nova vida cultural da população urbana crescente:

Com o desenvolvimento da atividade mineradora, verificado nas primeiras décadas do século XVIII, houve um crescimento

populacional e, conseqüentemente, uma maior demanda por novas atividades econômicas subsidiárias – produção de alimentos, manufatura têxtil (panos grossos de algodão), e de ferro (embora fossem proibidas), que gerou, a partir disso, um incipiente comércio interno. (XAVIER, 1994, ZOTTI, 2004; RIBEIRO, 2003 *apud* FONSECA; MENARDI, 2010, p. 46).

É precisamente nesse contexto que as reformas de Pombal se inserem. Trata-se de fortalecer o Estado português através do aumento de impostos e mudanças fiscais e administrativas que visavam monopólio (FONSECA; MENARDI, 2010). Assim, essa vertente iluminista de Pombal “[...] projeta **aplicar** as Luzes à vida social, política, econômica e cultural (em contraste com o futuro Estado liberal, que irá acentuar e desenvolver a discussão dos princípios ilustrados).” (HILSDORF, 2003, p. 16 grifos da autora).

No campo da educação o “Alvará Régio de 28 de junho de 1759” tratava da expulsão dos “Jesuítas de Portugal e de todas as colônias”, criando então “[...] as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, como forma de suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas, além disso, criou o cargo de diretor geral de estudos” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 47) que tinha como tarefa fiscalizar: aplicar exames para provimento de professores, permissão para funcionamento de escolas e envio de comissário para verificar a situação das escolas. Essa situação estendeu-se até período joanino.

Com a expulsão da companhia de Jesus, “[...] fizeram surgir uma primeira forma de sistema de ensino público no Brasil.” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 45) e decorrente disto “[...] iniciou-se uma fase de nossa história educacional, quando a educação passou a ser organizada pelo e para o Estado, caminhando no sentido da secularização das escolas portuguesas e de suas colônias.” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 47).

Cabe ressaltar que com a expulsão dos jesuítas e a implantação das aulas régias no âmbito legal “[...] outras ordens religiosas (oratorianos, franciscanos e carmelitas), que não a dos jesuítas, continuaram atuando no campo da educação por meio do ensino ministrado em seus seminários e colégios.” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 45).

Porém em termos práticos “[...] o sistema das aulas régias provocou poucas modificações no quadro educacional no Brasil Colônia, ficando restrito às elites locais”. (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 45). Movidos por uma limitação também de infraestrutura: “Além disso, não havia prédios escolares destinados a elas e, na maioria das vezes eram ministradas nas casas dos próprios professores, ocasionalmente, em

antigos conventos ou estabelecimentos jesuíticos.” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 45).

Isso significou no campo educacional uma ideia de formação do “[...] perfeito nobre para servir aos interesses do Estado, por intermédio de uma educação moderna e simplificada, abreviando o tempo de aprendizado do latim.” (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 48), língua portuguesa e filosofia.

Quanto a administração escolar no período joanino, praticamente nada mudou em relação à fase anterior, ou seja, as aulas régias ou avulsas, nos níveis primário e secundário, continuavam sendo administradas, fiscalizadas e controladas pelo poder central, representado pelo diretor geral dos estudos, submetido diretamente ao rei de Portugal. Já no ensino de nível superior, havia a figura do professor-diretor dos cursos superiores, que era um dos professores desses cursos, e que se submetia diretamente às ordens do governo, isto é, o imperador. (FONSECA; MENARDI, 2010, p. 51).

O período imperial, para Hilsdorf (2003), pode ser dividido em dois momentos principais: o primeiro liberalismo (1820-1830) e o segundo liberalismo (1860-1870). Segundo Hilsdorf (2003, p. 41-42), em meados de 1820 as discussões acerca do futuro do Brasil se davam entre o partido português de “absolutistas e conservadores” (“o poder soberano está no rei”), o partido radical de “exaltados ou democratas” (“Têm o povo como soberano”) e o partido brasileiro de “moderados” (“Soberano é a lei”), este último foi grande responsável pela independência conseguindo realizar um liberalismo que não era democrático defendendo, assim, os direitos pela posse de terra e de escravos.

Essa mentalidade ilustrada dos liberais brasileiros e sua origem rural de exportadores esclarecem as diferenças em relação ao liberalismo europeu burguês, comercial e industrial, e os limites da monarquia brasileira: um liberalismo não democrático e uma monarquia unificada e centralizada. (HILSDORF, 2003, p. 42).

Essa independência moderada significou um “[...] movimento contra-revolucionário, que altera a superestrutura político jurídica do novo país, mas não a infra-estrutura econômico-social” (HILSDORF, 2003, p. 43) mesclado com um movimento filantrópico e humanista baseado na sensibilidade religiosa. É guiada por esses sentidos que a educação neste período será, segundo Hilsdorf (2003), uma educação de massa e de assistencialismo a população e de inteira responsabilidade do Estado para fornecer essa educação pública – lembrando que devido à filantropia inglesa havia iniciativa de entidades particulares no meio educacional – e, a partir disto,

[...] organizam asilos de órfãos, casas de correção e trabalhos, rodas de expostos, jardins botânicos, escolas de educação popular, aulas de francês, bibliotecas de cursos superiores, adição de sistema métrico decimal, enfim, uma rede de instituições e práticas civilizatórias, direcionada a guarda, proteção e formação da população. (HILSDORF, 2003, p. 43).

Apesar da intenção de formar essa população a intenção é ainda de manter a sociedade em uma hierarquia com “[...] camadas diferentes de desiguais, divididas em ‘coisas’ (escravos e índios) e ‘pessoas’, que compreendiam a ‘plebe’ (a massa dos homens livres e pobres) e o ‘povo’ (a classe senhorial dos proprietários) [...]” (HILSDORF, 2003, p. 43).

Entre 1831 e 1834, Hilsdorf (2003, p. 45) acrescenta um pequeno período chamado de conservador – antes de adentrar no segundo liberalismo – que é caracterizado pela estratégia de combate aos avanços constitucionais alcançados em nome do ensino que foi resultado de acordos feitos com o partido radical levando a “[...] várias medidas descentralizadoras e propiciadoras das forças locais e das reivindicações populares, inclusive o Ato Adicional de 1834 à Constituição de 1824, que criava Assembleia Legislativa nas Províncias.”. Isso permitiu que o ensino primário fosse realizado pelos poderes locais, mas por outro lado, sofria forte fiscalização pelo império e no ensino superior a cargo do império era formada a classe senhorial.

O segundo liberalismo toma forma significativa em meados dos anos de 1860 e é caracterizado pela influência dos “[...] modelos econômicos ingleses e norte-americanos e a influência do pensamento de Comte e Spencer que retomavam cientificamente os ideais da Ilustração do século anterior [...]” e isso “[...] formou o quadro mental de inconformismo e ânsia de renovação que deu base para o surgimento de um novo liberalismo: reformista [...]” (HILSDORF, 2003, p. 49). Esse liberalismo abolicionista, segundo Hilsdorf (2003 p. 49), na área educacional não servia para incluir os escravos que até conseguiam chegar ao parlamento, mas sim para obrigar os “[...] grupos socioculturais e políticos a olhar a situação do país em comparação com a de outras sociedades modernas que haviam extinguido o trabalho compulsório [...]”, enfim, pensar sobre o retrocesso e defasagem do Império. Portanto para os liberais abolicionistas “[...] a abolição era parte de um programa mais amplo, que incluía o regime da pequena propriedade, o crescimento da indústria, o voto universal, o ensino primário estatal e gratuito e a liberdade de ensino para a iniciativa privada.” (HILSDORF, 2003, p. 49).

No campo educacional, esse movimento significou, para Hilsdorf (2003), um avanço importante na construção de escolas e a inserção de uma variedade de métodos vindos da Europa para o ensino elementar – “inovações pedagógicas”:

No ensino elementar são: jardins de infância, ‘classes despertadoras’, ensino simultâneo de leitura e escrita, conteúdos seriados, disciplina branda, metodologia intuitiva, aulas de ‘lição das coisas’, aulas noturnas de alfabetização, métodos rápidos e práticos de ensinar a ler; no secundário são: matérias científicas não trabalhadas nos cursos avulsos de preparatórios, como língua portuguesa, física, química e história natural, ensino prático em laboratórios, ensino leigo, classes de formação de professores, sobretudo nos colégios de meninas, cursos noturnos de formação profissional, congressos e exposições pedagógicas, novos compêndios... (HILSDORF, 2003, p. 51).

No que poderia englobar a administração escolar, o ensino primário não previa o cargo de diretor, mas para o ensino secundário sim, exposto na lei nº 29 de 16 de março de 1847, e previa que o diretor

[...] deveria tomar conta do liceu, inspecionar a conduta dos professores, remeter ao presidente da província os problemas e sugerir alterações para mudanças, tanto na rotina do colégio como na vida profissional de seus professores. Além disso, deveria encaminhar anualmente um relatório contendo: o estado moral e intelectual do liceu; um mapa dos alunos frequentes, que declarasse os aprovados e os que não fizeram os exames, e especificasse os considerados incorrigíveis; discutir em conselho, com os professores, os problemas do liceu: repreender os alunos; designar as horas aulas; despachar os requerimentos a ele destinado; marcar e presidir a banca de exames dos alunos, escolhendo os examinadores; conceder, quando necessário licença aos professores e aos porteiros; e por, fim, intermediar correspondência entre os professores e o presidente da província. (ANANIAS, 2010, p. 59-60).

Nesse período ainda a educação e a administração escolar sofriam grande influência e ajudavam na fiscalização da educação em meio às inovações e mudanças ocorridas nos modos de ensinar e nos propósitos educacionais de manter alguns elementos sociais e deixar mudar outros.

Para Hilsdorf (2003, p. 57), é ainda no período imperial que as iniciativas dos republicanos serão decisivas não só para a mudança “político-administrativa em Império e Republica”, mas também para o âmbito do trabalho mudando o regime escravista para o livre e assalariado, a imigração das zonas rurais para as cidades criando um novo proletariado urbano, a influência do pensamento positivista e o fim da monarquia. A educação era pensada pelos republicanos como uma “[...] arma de transformação evolutiva da sociedade brasileira” com seu projeto tímido de democracia estendendo o

voto para os alfabetizados, fazendo da escola o lugar para a formação do “[...] homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo” (HILSDORF, 2003, p. 60) em busca de um novo ordenamento social. Deste modo,

[...] por conta das teses liberais e democráticas moderadas, isto é, **não** abolicionistas, dominantes entre os republicanos desde 1870, colocando a educação como o fator de resolução de problemas sociais, e porque havia a necessidade objetiva de integrar e disciplinar sobretudo a população imigrante para o trabalho na grande lavoura cafeeira, projetar e realizar a educação escolarizada torna-se **tarefa** republicana por excelência, tanto na fase da propaganda quanto na fase de instituição do regime . (HILSDORF, 2003, p. 60-61 grifos da autora).

Mesmo assim, essa educação seguia uma proposta de “[...] ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites condutoras do processo e reivindica ampla educação popular.” (HILSDORF, 2003, p. 62). Portanto, seguirá como importante o agrupamento das aulas avulsas em 1893 com a criação dos Grupos Escolares que se caracterizavam por reunir grupos de alunos num mesmo edifício com um diretor, ensino seriado, crianças no mesmo nível de aprendizagem e etc. “Essa organização possibilitava a divisão racional, que é também hierarquizada, do trabalho docente, como mostrou Rosa F. de Souza. Há uma harmonia dessa proposta com o horizonte fabril da sociedade” (HILSDORF, 2003, p. 66). Mas cabe ressaltar que os

Grupos escolares **não** são ainda escolas de massas: são espaços pensados para uma população trabalhadora já urbanizada e dedicados tanto à alfabetização quanto à doutrinação das suas crianças no culto aos símbolos e valores republicanos, os quais, no período da propaganda, circulavam entre os setores mais restritos da sociedade. (HILSDORF, 2003, p. 66 grifo da autora).

Ressalta-se também que neste período, segundo Hilsdorf (2003), houve vários movimentos escolares com valores e pressupostos educacionais e sociais diferenciados do republicanismo como: os socialistas, os libertários, o movimento negro, os comunistas, a escola da rua e, adiante em 1920, o escolanovismo, a nova frente católica e os nacionalistas.

No período da Primeira República (1889-1930), Pentecoste e Bezerra Neto (2010), cita a reforma da Escola Normal em 1890 e a das Instituições Paulistas em 1920 como mais significativa para a educação e a administração escolar. Pois,

No que tange à administração das escolas, já nesses primórdios da República, existe uma legítima preocupação dos intelectuais paulistas em como administrar a instrução pública, evidenciada nos esforços para racionalizá-la e torná-la mais organizada e eficiente. Esses esforços delinearão-se na forma de diversas leis e decretos que começaram a forjar o que viria ser a primeira rede de ensino público do estado de São Paulo. (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2010, p. 76-77).

Ainda para esses autores, é perceptível neste período uma enorme e significativa preocupação com a formação de professores, pois no período anterior eles estavam nitidamente despreparados, mal sabendo qual educação ofertar em alguns lugares, portanto, para construir essa nova ordem social progressista devia-se formar um bom professor para formar, por consequência, bons cidadãos, especialmente pelas iniciativas em São Paulo pela Escola-Modelo. Nesta escola, o “[...] responsável por sua administração era o professor-diretor e suas atribuições referiam-se, primordialmente, à coordenação pedagógica da escola bem mais do que a administração” e ele era “[...] nomeado pelo governo, dentre os professores, de preferência normalistas ou complementaristas, com pelo menos dois anos de efetivo exercício no magistério primário.” (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2010, p. 78).

A reforma da Escola Normal em 1892 teve, segundo Penteado e Bezerra Neto (2010, p. 79), grandes contribuições para administração escolar, por um lado, “[...] na reestruturação do ensino, a qual criou um complexo sistema escolar que atendia a diversos níveis de ensino, seriando, graduando e articulando aprendizagem [...]” – como já colocamos anteriormente – e, por outro lado, para “[...] estruturação e delimitação da competência dos órgão diversos órgãos de direção e controle que foram criados, hierarquizando-o.”.

Cabe destacar, segundo Penteado e Bezerra Neto (2010), que existiu um momento que em meio a grande fiscalização neste tempo de alterações educacionais em alguns lugares o decreto nº 8659 de 5 de abril de 1911 marca um momento interessante em relação a autonomia didática e da direção escolar; este decreto previa a não aceitação de interferências do Estado nas tomadas de decisões e das práticas educacionais. No âmbito da administração, a congregação poderia escolher dentre seus pares quem seria o diretor da escola e ele responderia diretamente à instituição escolar em que trabalhava. A pesar disso, com a Reforma de 1915, os diretores passaram a ser escolhidos diretamente pelo presidente e deveriam fazer um relatório anual minucioso sobre a situação da escola. E em 1925, com o decreto nº 16782, impõe que o diretor e vice-diretor são obrigatórios nas escolas secundárias e superiores ainda contratados e

demitidos pelo presidente, mas dessa vez, extinguindo a autonomia didática e administrativa. Neste ano, também foram extintas as Delegacias de Ensino que nos anos anteriores representaram, no âmbito da administração escolar, maior descentralização, racionalização e planejamento para “[...] reorganizar e melhor aproveitar os serviços administrativos e técnicos de ensino público do estado.” (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2010, p. 98) – as delegacias retornarão somente em 1931.

Este breve e superficial percurso pela trajetória histórica da educação e da administração escolar no Brasil nos dá a dinâmica capaz de configurar os elementos que compõem e tomam atenção na análise a partir dessa perspectiva, levando em conta também os pressupostos destacados por Lombardi (2010) no começo desse capítulo. Outro dado importante é que por nosso objetivo ser mapear os elementos que constituem a classificação do conhecimento pelos autores de determinada perspectiva de análise, neste caso a histórica, não é necessário retratar o período de recorte de nosso trabalho, apesar de isto ser interessante só será necessário realizar em pesquisas futuras onde as relações de saber-poder contidas nos fatos históricos ajudarão a compor o estado do conhecimento em Administração escolar no Brasil. O que faremos é verificar o quanto desses elementos pode ser encontrado nos autores de fundamento do conhecimento na conclusão do trabalho.

Pois bem, a partir dos elementos expostos podemos destacar alguns pontos interessantes da análise histórica dos autores. O primeiro deles é que a Administração escolar no Brasil se constrói e é influenciada por uma visão de mundo, ou uma teoria, ou uma filosofia. É possível apontar isso no período colonial onde vemos a administração escolar ser organizada pela Companhia de Jesus sem muita intervenção de Portugal com o objetivo de doutrinar de acordo com a fé católica por meio da catequese e, posteriormente ser pensada por meio do iluminismo pombalino e mais adiante pelo positivismo de Comte e Spencer.

Mas essas formas de ver o mundo ou teorias que influenciaram a maneira de pensar as práticas administrativas e organizacionais são acompanhadas, e agora vamos ao segundo apontamento, pela administração pública, pelo menos a partir do período pombalino. Neste período o Estado passa a ter sob sua tutela a educação e as formas de organizar e administrar as instituições, por meio de legislações e meios de fiscalização da ordem estatal que, por consequência, acabam assumindo sua forma de divisão, províncias, estados, união e etc. e são alvos de disputa por centralização e descentralização objetivando fiscalizar e, posteriormente, a formar certos tipos de pessoas de acordo com sua necessidade, seja modernização, industrialização, cultura,

economia e etc. incluindo e excluindo os indivíduos que não deveriam participar do movimento educacional de determinada época – ressaltando que isso não é uma totalidade, pois a educação privada e outras maneiras de educar atravessaram toda a história da educação no Brasil – até que no período Republicano a educação passa a ser um enorme lugar de formação da população exigindo a racionalização da administração da educação e hierarquização dos conteúdos e da docência nos grupos escolares.

Outro ponto, o terceiro, que se pode destacar é que dentro deste contexto de visão de mundo ou teoria juntamente com a administração pública assistimos o Estado exigir modificações de acordo com suas demandas por meio de decretos e leis fazendo da Política educacional uma das suas maiores práticas de intervenção e disseminação do poder político na área educacional. A política educacional *neste caso* é o Estado em Ação: resultado de uma visão de mundo ou teoria somados as práticas de funcionamento do Estado reguladora ou organizadora da vida em função de objetivos específicos. Não são somente as práticas educacionais que a política educacional movimenta, ela movimenta também toda uma demanda de infra-estrutura educacional e todo um planejamento institucional que podem ser observados desde o aldeamento até a construção de asilos, casas de recolhimento, casas de meninas e etc.

Destaca-se também que o diretor, ao longo dos textos, foi considerado um ator importante na definição da administração escolar na medida em que autores apontavam sua emergência, seu desaparecimento, suas práticas e como elas faziam parte da dinâmica da visão de mundo e da política educacional. É possível destacar, também, que com o passar dos anos, para esses autores, a administração escolar foi assumindo um papel importante na racionalização da organização das atividades escolares e do professorado, ou seja, como ela foi se tornando necessária na sociedade no decorrer da história.

Por fim, podemos considerar que a abordagem histórica trouxe grandes contribuições para este trabalho por permitir descentralizar a ideia de que a Administração escolar surgiu em meados de 1930 e que ela é herdeira da tradição da Administração empresarial na medida em que podemos verificar que ela parece ter herdado fragmentos de conhecimento da Administração pública de acordo com seu vínculo com os objetivos e organização do Estado e por ter encontrado a figura do diretor e por ela ajudar a definir contextos de administração anteriores ao período de 1930. Afinal, porque os mapeamentos realizam sua análise a partir dos escritos de 1930? É evidente que são maneiras de abordar o conhecimento e também pela disponibilidade de materiais para realizar essa tarefa. O que podemos afirmar diante dos

pressupostos dos mapeamentos é que a Administração escolar é influenciada pela Teoria Geral da Administração em meados de 1930, mas que não é somente dela que a Administração escolar se faz já que sofria influência de outras linhas de pensamento em períodos anteriores, o que exige do pesquisador uma análise múltipla da emergência da Administração escolar no Brasil. Cabendo, claro, uma verificação, em pesquisas futuras, das organizações escolares que fogem aos resultados aqui encontrados como aquelas influenciadas pelo socialismo, comunismo, movimento negro, catolicismo e etc.

Capítulo 04 – Os fundamentos do conhecimento em Administração escolar no Brasil

Em que medida os modos de classificação e os elementos priorizados pelos mapeamentos e pela leitura histórica do conhecimento em Administração escolar no Brasil se refletem nos autores considerados de fundamento que encontramos no capítulo dois deste trabalho? Antes de respondermos essa questão, analisaremos o modo que esses autores de fundamento constroem seu pensamento e como classificam o conhecimento em Administração escolar no Brasil e, depois, avaliaremos, nas conclusões deste trabalho, como eles podem ser fixados ou não em determinado paradigma ou perspectiva. Começaremos essa trajetória pelos autores da perspectiva empresarial: Querino Ribeiro, Anísio Teixeira e Benno Sander. Teixeira e Sander por serem colocados na perspectiva empresarial com as devidas ressalvas como observamos no capítulo dois: afinal quais elementos não nos permite colocá-los lá completamente? E posteriormente Maria de Fátima Felix e Vitor Paro da perspectiva crítica.

No trabalho pioneiro de Ribeiro (1938) está a tentativa de trazer as contribuições da Teoria Geral da Administração de Henri Fayol para a teoria da Administração escolar. De início, o autor explica a necessidade da administração na vida humana partindo de um conceito de atividade que pressupõe que o humano está sempre resistindo às adversidades do mundo e precisa estar em plena atividade, para isso, o humano está em constante luta: “[...] actividade é, pois, mais, muito mais do que uma necessidade de vida; ella é a propria vida. E’ forçoso, portanto concordar, em que ‘ser é lutar e lutar é vencer’.” (RIBEIRO, 1938, p. 11). Essa atividade pressupõe o trabalho para resistir às adversidades e, para Ribeiro (1938, p. 11), ele obedece um princípio de economia, ou seja, “a lei do menor esforço”. Neste sentido, Ribeiro (1938, p. 11-12) acrescenta: “Entendemos, pois, por actividade, o lutar procurando vencer, como nos seres vivos, accomodando-se, fugindo, dominando, ou tirando proveito, e não apenas resistindo passivamente conforme acontece nos seres inanimados”.

Avançado neste conceito, Ribeiro (1938, p. 12) considera a atividade humana como mais elevada que a atividade descrita no parágrafo anterior, pois ela é resultado de três tipos de força: “a sensibilidade, a inteligência e a vontade.”. O problema é que no indivíduo essas forças nem sempre se encontra em harmonia, em equilíbrio, e

Na grande maioria das vezes porém, e principalmente, na imensa maioria dos individuos, uma das forças predomina inconvenientemente e a acção torna-se mais ou menos defeituosa ou

incompleta, exigindo, portanto, para a sua maior eficiência, uma certa correção. (RIBEIRO, 1938, p. 12).

Esse desequilíbrio pode atrapalhar os fins que a atividade humana se propõe a alcançar principalmente na sua relação com a vida em sociedade, pois uma das suas principais características “[...] é a cooperação – somma ou combinação de esforços – no sentido de realizar objectivos que interessem, pela sua utilidade e necessidade, a conservação ou bem estar de todos.” (RIBEIRO, 1938, p. 20). Para que esses objetivos sejam alcançados a coordenação pressupõe uma autoridade coordenadora do grupo:

A exigência da coordenação funda-se, a nosso ver, no facto de não terem os individuos em geral, uma capacidade grande para dividir a atenção, nem para apanhar com certa facilidade o conjunto das operações necessarias á realização de uma obra, desde que esta exceda a um certo limite. (RIBEIRO, 1938, p. 22).

Por fim, neste primeiro momento, Ribeiro (1938) destaca a construção moral em sociedade como fator importante para adesão dos indivíduos e suas expectativas aos grupos coordenados e também sua adesão nas discussões para mudanças dessa moral dividida em sociedade e os objetivos e metas do grupo no decorrer do tempo.

Para Ribeiro (1938, p. 32), a administração é “[...] uma função, uma ordem de actividades.”, “[...] a palavra administração deve ser tomada no sentido amplo que lhe dá Fayol, isto é, como uma das funções das empresas.”. O autor chama a atenção para a possível confusão que se pode ter entre o governo e a administração destacando que

[...] entre administração e governo a diferença está em que a primeira é conteúdo do segundo. Numa empresa, o governo seria a função dos accionistas ou interessados, emquanto que a administração se-lo-ia apenas dos incumbidos da gerencia, da execução dos negócios. (RIBEIRO, 1938, p. 34).

A primeira aproximação de Ribeiro (1938, p. 34) com o campo educacional se faz em uma comparação generosa entre administração e educação partindo da ideia que ambas são indispensáveis e próprias da natureza e da vida humana: “[...] o phenomeno da educação como a direcção, phenomeno este natural e indispensavel para vida em sociedade, para effeito da harmonização.”. A diferença entre elas é que “Emquanto a educação dirige mais particularmente o individuo, a administração faz o mesmo em relação ao grupo.” (RIBEIRO, 1938, p. 34) e a semelhança entre elas é que “[...] entre os processos de uma e de outra, principalmente porque também a administração

desaconselha a coação física e deveria basear-se como a educação, nas condições biológicas, psicológicas e sociais dos indivíduos.” (RIBEIRO, 1938, p. 35).

O próximo passo importante de Ribeiro (1938) é definir o que é uma empresa para propor o Estado como uma empresa e a educação como uma empresa desse Estado. Então, primeiramente, uma empresa é um “[...] grupo de indivíduos agindo em conjunto, sob uma certa hierarquia, com o fim de avaliar as dificuldades dos homens, aproximando-os em relações de solidariedade que facilitem o fim geral de todos – a conservação e desenvolvimento da espécie.” (RIBEIRO, 1938, p. 58).

Segundo Ribeiro (1938, p. 59), as empresas podem ser, por um lado, espontâneas e fundar sua hierarquia pela autoridade e responsabilidade pessoal e seus ganhos divididos de maneira moderada ao longo do curso e, em geral, “[...] visam fins sociais comuns a todos e directos. São destas, as empresas estatais, religiosas, etc.” e, por outro lado, podem ser empresas que são hierarquizadas na autoridade e responsabilidade pessoal e “[...] visam fins sociais indirectos, ligando a ideia de serviço eficiente a de lucro especial destinado a grupo privilegiado de seus componentes. São as empresas agrícolas, comerciais, etc.”. É neste primeiro sentido que Ribeiro (1938) tem condições de colocar o Estado como uma empresa na medida em que ele tem também uma função de governo que se guia para a condução da nação estabelecendo, previamente, objetivos a alcançar e garantindo as atividades dos cidadãos.

Neste contexto, a educação, como empresa do Estado, pode ser pensada, segundo Ribeiro (1938, p. 61), sob duas “doutrinas”: “[...] uma individualista que atribue ao Estado a missão de assegurar e tornar efectivos a liberdade e os direitos individuais” e outra “[...] socialista que manda ir além, a intervenção na vida social, afim de assegurar-lhe o equilíbrio e a justiça.”. “A educação se apresenta assim como uma empresa do Estado, com todos os característicos das outras, exigindo eficiência de serviço com rendimento máximo e mínimo de despesas e, portanto, uma administração racional.” (RIBEIRO, 1938, p. 62). Por fim, o autor destaca a função da educação neste Estado como uma das maneiras mais eficazes de o Estado atingir seus objetivos e, por isso, também pode ser entendida como empresa do Estado.

Ribeiro (1938) destaca que no âmbito educacional da época as áreas da Didática, a Biologia na questão do desenvolvimento da criança, a Psicologia e a Sociologia já traziam grandes contribuições em termos de racionalização da Educação. Porém, o próximo passo seria racionalizar a formação dirigente e das técnicas empreendidas por eles. Para Ribeiro (1938, p. 72), a melhor doutrina da Teoria Geral da

Administração que poderia preencher essas lacunas é o fayolismo, pois ele poderia garantir “[...] a flexibilidade e iniciativa que lhe são indispensáveis.”

Ribeiro (1938) faz uma análise de três autores da Teoria Geral da Administração – Taylor, Fayol e Ford – justificando o Fayolismo como o mais adequado dentre os outros para nortear o conhecimento em Administração escolar, pois ele é o que possui elementos indispensáveis, contidos em Taylor e Ford, acrescentando uma maior gama de elementos variáveis ou flexíveis que podem garantir a especificidade de determinada instituição onde for empregada ou analisada. “Mas, tomando uma doutrina como melhor, não podemos applica-la ao nosso campo sem critica e certa adaptação.” (RIBEIRO, 1938, p. 55).

As críticas de Ribeiro (1938) ao fayolismo se referem a conceitos específicos como a questão da previsão e da unidade de comando; o primeiro é que a previsão em Fayol é vista como um fim para ser alcançado ao invés de ser uma análise para previsão de problemas que podem impedir um determinado fim elaborado de se realizar; o segundo por manter uma rigidez absurda. E também lança críticas à formação dos administradores, as incoerências quanto a valorização no recrutamento e oferta de pessoal. Vejamos dois exemplos da modificação ou flexibilização de dois princípios da Teoria Geral da Administração que Ribeiro (1938, p. 95) realizou para garantir a especificidade da Administração escolar: a divisão do trabalho e a autoridade. A divisão do trabalho na indústria é guiada pelas operações que são “[...] padronizadas de accordo com as peças que permitem ao operario absoluta desconsideração com toda a obra.” já na escola a divisão do trabalho “[...] não permite tal desinteresse, antes até, obriga o especialista a não perder de vista o conjunto.”. Em relação à autoridade, na indústria, o diretor pode escolher seus auxiliares e assim ir flexibilizando a autoridade com o passar do tempo, porém, na escola, a “[...] a acção da autoridade escolar junto com seus subordinados é mais de orientação e collaboração do que de mando, propriamente dito.”. (RIBEIRO, 1938, p. 97).

Passada essa primeira aproximação com a Teoria Geral da Administração em busca de uma Teoria da Administração escolar, Ribeiro (1952) tem condições de ensaiar sua Teoria da Administração Escolar. Para o autor, em primeiro lugar, é preciso saber que naquele período a sociedade passava por mudanças que trouxeram grandes mudanças no cenário educacional. A sociedade, segundo Ribeiro (1952), passava por um momento em que a instrução pública de base era fortemente disseminada, havia um forte processo de industrialização, de urbanização, de diversidades demográficas, uma vida política cada vez mais exigente com relação às discussões partidárias e ideológicas,

e etc. Na educação, estas modificações resultaram em novas filosofias da educação, de caráter humanista, do ponto de vista teórico e, do ponto de vista social, no sentido de que o Estado é o responsável pela educação. Enquanto empresa deste Estado

A escola ganha depressa mais e mais importância na constelação das instituições sociais: suas atividades específicas começam a ser sobrecarregadas pela multiplicação, variação e extensão das coisas que devem ensinar e fazer aprender; as supletivas vão assumindo tôdas as obrigações que as outras agências sociais educativas não podem ou não querem mais desempenhar e, com estas, até mais algumas outras de que as instituições despojadas não estariam dispostas abrir mão voluntariamente. Nêsse duplo movimento reside a essência da complexidade da vida escolar, pois, agora, mais do que nunca, a estrutura pedagógica vai refletir a estrutura social, uma vez que, ao contrário dos tempos passados em que a escolarização era um privilégio e interessava apenas a alguns grupos reduzidos, passa a interessar a todos os grupos e classes, não importando qual seja sua condição de raça, de posição geográfica, política, econômica ou social. (RIBEIRO, 1952, p. 37-38).

Ressaltando que, por causa disto, “[...] através da legislação, o ensino privado também é atingido e, examinada a questão sob seus múltiplos aspectos, tôdas as escolas encontram-se sujeitas às conseqüências da estatização.” (RIBEIRO, 1952, p. 38). Sendo assim, a Administração escolar se fundamenta em “[...] garantir a atenção aos ideais de educação que, como dissemos, são determinados antes e fora da escola e pairam acima das atividades específicas e supletivas.” (RIBEIRO, 1952, p. 45). Neste caso, a administração escolar é um instrumento, uma ferramenta, de uma filosofia educacional para garantir que os fins se realizem, “Não teria sentido, pois, uma ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, sem fundamentação em algum esquema de objetivos e ideais postos antes e acima dela, isto é, de uma filosofia.” (RIBEIRO, 1952, p. 45 grifos do autor). Assim, a ela se inclui a noção de Política Educacional: entende-se

[...] como que ‘estilo’ de ação, o ‘modus faciendi’ com que se pretende realizar, através de um sistema educacional, os objetivos propostos pela filosofia de educação. Queremos dizer que a filosofia estabelece os ideais a atingir e a administração oferece os meios de ação e a política determina em que estilo, de que maneira, os meios devem ser estabelecidos e usados. (RIBEIRO, 1952, p. 47).

Ribeiro (1952) também aponta que além da Filosofia, da Política educacional e as mudanças econômico-sociais, as disciplinas das teorias da Biologia, da Sociologia e Psicologia podem e contribuem para o campo educacional tanto gerando novas demandas para a escola de acordo com os resultados de suas disciplinas, como problemas de desenvolvimento, sociais e psicológicos, quanto com a solução destas

demandas identificadas na vivência com as crianças na escola. Elas acabam por influenciar, desse modo, nos fins, pois “[...] elas vão afetar a própria filosofia e política de educação, criando-lhes novos objetivos que se refletem diferentemente na escolarização”. (RIBEIRO, 1952, p. 51). Portanto, Ribeiro (1952, 68) deixa claro outro fator que deve ser considerado ao analisar a influencias sobre a administração escolar porque elas

[...] não envolve apenas os interesses dos alunos e professores, funcionários e ‘autoridades’ que atuam dentro de seus limites; ela envolve também, como vimos esforçando-nos para demonstrar, os problemas e interesses de outros grupos mais extensos que não estão presentes, e constituem a conjuntura do que podemos chamar um momento histórico.

Mesmo influenciada e tendo estes elementos citados como princípios, Ribeiro (1952) coloca outros elementos que pertencem e são mais específicos da própria área da Administração escolar no Brasil. Em primeiro lugar na literatura pedagógica, não a brasileira, segundo Ribeiro (1952 p. 100), o termo administração escolar apareceu em 1890 como subtítulo de uma obra chamada “Organization Pedagogique (Pédagogie pratique & Administration scolaire)”¹⁹. Na literatura pedagógica mais recente, o termo aparece “[...] no sentido jurídico, para mostrar como as escolas estão organizadas e dirigidas, isto é, a administração como ocorrência posterior à organização.” (RIBEIRO, 1952, p. 100), e por isso o título das disciplinas com a temática nos cursos vem com o nome de organização escolar. Quando a administração é pensada como algo que deve anteceder a legislação, ela acaba sendo “[...] confundida com a de política de educação, ou com a de mera direção de escolas ou de sistemas.”. “Assim, cremos lícito afirmar que foram os americanos os fundadores dos estudos que aparecem nos currículos dos cursos de formação de professores, sob o título de ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR.” (RIBEIRO, 1952, p. 101 grifos do autor).

Segundo Ribeiro (1952), no Brasil, esse termo aparece em 1932 no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; depois, em 1933 no curso de inspetores e diretores de escolas primárias; em 1934 é criada a cadeira do curso especializado de Administradores escolares; em 1937 foi garantido um espaço para estudos e pesquisas da Administração escolar no INEP; em 1939 a Administração escolar faz parte dos cursos de Pedagogia na Universidade do Brasil e em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Normal promulgada pela União, a Administração escolar “[...] consolidou sua

¹⁹ “COMPAYRÉ, G.. 1890. Organization Pedagogique (Pédagogie pratique & Administration scolaire). 392 pgs.. Librairie Classique Pul Delaplane. Paris.” (RIBEIRO, 1952, p. 108).

posição nos cursos médios de formação pedagógica, firmando-se a disciplina assim, definitivamente, como ramo especializado da Pedagogia nos cursos para formação de professores.” (RIBEIRO, 1952, p. 102).

Depois de todos esses apontamentos, o autor afirma que o objetivo da Administração escolar é garantir a “[...] unidade e a economia da escolarização.” (RIBEIRO, 1952, p. 145). A unidade é necessária devido à divisão do trabalho e a dificuldade em aplicação das técnicas administrativas que podem desviar ou atrapalhar os fins educacionais proporcionando equilíbrio entre as diversas atividades educacionais e assegurar os meios para garantir os fins previamente estabelecidos. A economia deve obter os recursos será serem empregados com maior empenho posto para obtenção da unidade. Em suma, para Ribeiro (1952, p. 153 grifos do autor),

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR é o complexo de processos, cientificamente determinados que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia.

Seguindo com as definições de Administração escolar no registro da perspectiva que podemos chamar de empresarial, temos a tentativa de definição da Administração escolar de Teixeira (1961), o autor busca responder destacando primeiro o que viria a ser o administrador para depois destacar dois tipos de administração: administrador é, portanto, o “[...] homem que dispõe dos meios e dos recursos necessários para obter alguns resultados.”

O primeiro tipo de administração é “[...] mecânica, em que planejo muito bem o produto que desejo obter, analiso tudo que é necessário para elaborá-lo, divido as parcelas de trabalho envolvidas nessa elaboração e dispondo de boa mão-de-obra e boa organização, entro em produção. É a administração da fábrica.” O segundo tipo

[...] à qual pertence o caso da Administração Escolar - muito mais difícil. Seu melhor exemplo é o da Administração dos hospitais, em que a grande figura é, digamos, a do cirurgião; o administrador é apenas o homem que dispõe o hospital nas condições mais favoráveis possíveis para que o cirurgião exerça com a maior perfeição possível a sua função. Êste é também o caso da educação. (TEIXEIRA, 1961).

Aprofundando estas questões anos mais tarde, Teixeira (1968, p. 9) menciona que foi por algum tempo secretário de educação e de saúde e parte da comparação entre as duas para definir aspectos da natureza e a função da administração escolar: para a primeira “cabe cuidar da saúde humana” e para segunda “cabe cuidar da cultura

humana”. O autor salienta que a formação do médico acontece em condições “[...] dos mais altos padrões humanos.” (TEIXEIRA, 1968, p.10) e, por isso, nunca deixou de reivindicar o mínimo de condições necessárias para exercer suas atividades. Comparada a educação

A saúde é um bem espontâneo da vida, limitando-se a medicina preservá-la, garanti-la e curá-la. A cultura é espontânea, quando primitiva, mas, nas civilizações complexas do nosso tempo, bem a ser adquirido com esforço e continuidade ininterruptos, ao longo de toda vida. (TEIXEIRA, 1968, p.10-11).

Ao longo do texto, Teixeira (1968) aponta o despreparo na formação do professor e que ela tem sido a fraqueza do campo educacional mencionando que quem quisesse ser professor era e médico somente quem pudesse. Portanto, para alcançar a qualidade de formação no campo educacional seria preciso “[...] prepararmos o professor como preparamos os médicos, a fim de lhe dar a consciência de sua profissão, para que não lhe seja possível trabalhar senão nas condições adequadas e com o adequado equipamento.” (TEIXEIRA, 1968, p. 13). Dentro desta discussão a administração escolar é

[...] coisa muito semelhante a administração médica, seja na clínica individual ou no hospital e êsse tipo de administração embora tenha podido hoje fazer-se extremamente complexo, não é objeto de cadeiras básicas de nenhum curso médico, mas, quando muito, cursos especiais ou cursos de pós-graduação, representando apenas possível especialização de quem já seja médico. (TEIXEIRA, 1968, p. 13).

Portanto, Teixeira (1968) sugere que somente um médico pode exercer a administração médica sem sobrepor a direção acima da medicina, ou seja, a direção é completamente subordinada ao saber médico. “Outra coisa não deve ser a administração do ensino ou das escolas. *Sòmente o educador ou o professor pode fazer administração escolar.*” (TEIXEIRA, 1968, p. 14 grifos do autor).

A ação administrativa já está, “em gérmen”, na ação educativa nas mais diversas atividades de ensino e organização: “De modo geral, o professor *administra* a lição ou a classe, *ensina*, ou seja, transmite, comunica o conhecimento” e “*orienta* ou *aconselha* o aluno, função moral, envolvendo sabedoria, intuição, empatia humana” (TEIXEIRA, 1968, p. 14 grifos do autor). Através destas aptidões o professor que administra pode se tornar um bom diretor, o que ensina um bom formador ou supervisor e o que aconselha pode ser um bom orientador desde que sejam através de uma educação em nível de pós-graduação e em serviço, ou seja, que já seja educador.

Em relação à Teoria Geral da Administração, Teixeira (1968, p. 15) esclarece que “Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do *manager* (gerente) ou do *organization-man*, que a industrialização produziu na sua tarefa de maquinofatura de produtos materiais.”. Não que a administração não possa aprender nada com a administração industrial, principalmente em relação aos bens e materiais de consumo, mas “[...] o espírito de uma e outra são de certo modo opostos.” (TEIXEIRA, 1968, p. 15). As principais diferenças entre estes dois campos são:

Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção de certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas. (TEIXEIRA, 1968, p.15).

Para construção de um conhecimento em Administração escolar no Brasil, Teixeira (1968, p. 16) sugere que sigamos o exemplo de países desenvolvidos no campo da medicina e da saúde que não constroem seu conhecimento administrativo “[...] copiando aspectos da administração material ou do organizacionismo da civilização industrial [...]”. A “[...] natureza da administração escolar como função que somente pode ser exercida por educadores e que é intrinsecamente de subordinação e não de comando da obra e educação que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno, os dois fatores realmente determinantes da sua eficiência.” (TEIXEIRA, 1968, p.16-17).

Em relação à função do diretor escolar, Teixeira (1968, p. 17) deixa claro que ele não é capitão e sim um “mediador-inovador” que tem a função de melhorar o trabalho da equipe com o pensamento e o olhar voltados para o ensino: “Se alguma vez a função de diretor faz-se de uma função de serviço e não de mando, esse é o caso do administrador escolar.”

Em 1982, Sander coloca a proposta do paradigma multidimensional construída por meio da leitura da história da administração escolar no Brasil que define em cada período a função e a maneira pela qual se administra constituindo as dimensões do paradigma – como vimos no capítulo dois deste trabalho, assim não precisamos descrever os períodos históricos e suas respectivas dimensões. A diferença entre as duas versões desta proposta é que em 1982 a dimensão cultural que aparece em 2007 é nomeada como dimensão humana, mas carrega praticamente o mesmo sentido da outra

afirmando ser o humano o utilizador do paradigma e destacando a relevância do usuário através dos critérios de subsunção. E também ao invés de apoiar-se na ideia de complexidade de Edgar Morin e multirreferencialidade de Jacques Ardoino, Sander (1982) se apoia na visão de simultaneidade de Kant e Einstein.

Esse paradigma pode ser utilizado de duas maneiras. A primeira é uma heurística que consiste em um método analítico de descrição e investigação do funcionamento do sistema educacional:

A utilização heurística do paradigma como método analítico para entender a realidade e os fenômenos educacionais revela que as situações existentes na vida real não coincidem com nenhuma dimensão ou categoria isolada do paradigma. Ao contrário, as realidades e os fenômenos com ênfase ora contraditórias e ora complementares. (SANDER, 1982, p. 43).

A segunda é a utilização prescritiva e normativa – também utilizadas pelas teorias críticas como comentamos na introdução deste trabalho – que tem a intenção de orientar o trabalho pedagógico. “A utilização do paradigma como modelo normativo de administração da educação implica a adoção de uma orientação filosófica que define as dimensões predominantes e as ênfases relativas que regula o processo de interação interdimensional.” (SANDER, 1982, p. 43). Sander (1982) esclarece que esta normatividade é de orientação da atividade e é realizada depois de se praticar a análise e verificar as dimensões e conflitos existentes em determinado local e, também, esclarece que as dimensões sociopolítica e humana são orientadoras das dimensões econômica e pedagógica, na medida em que os “[...] modelos de administração da educação não podem superar os administradores encarregados de concebê-los e utilizá-los, por delegação legitimada dos participantes do sistema educacional.” (SANDER, 1982, p. 51).

No ano seguinte, Sander (1983) coloca que a história da educação e da administração se confundem com a história da humanidade, isso para justificar que elas são resultado de seu tempo e das teorias ou perspectivas científicas de seu tempo. Dando forma, especificamente, à pedagogia de sua contemporaneidade, Sander (1983) sustenta que naquele momento existiam dois grandes tipos de influências: da pedagogia do consenso e a pedagogia do conflito.

Segundo o autor, a pedagogia do consenso é herdeira do pragmatismo de Karl Mannheim, John Dewey e Anísio Teixeira; do autodesenvolvimento biológico e psicogenético de Maria Montessori e Piaget; e da sociologia de Durkheim e Parsons:

“Essa orientação se consolida na pedagogia do consenso que enfatiza a ordem social, o equilíbrio estrutural e a integração funcional, visando à preservação e ao aperfeiçoamento da democracia liberal.” (SANDER, 1983, p. 14 grifos do autor).

Por outro lado, a pedagogia do conflito é herdeira dos estudos de Marx e Engels, posteriormente, dos pensamentos de Gramsci, Bourdieu, Passeron, Althusser, Ivan Illich e Paulo Freire e “Ao invés da orientação orgânica associada aos enfoques biológicos, psicológicos e sociológicos da pedagogia do consenso, a pedagogia do conflito adota uma orientação essencialmente política.” (SANDER, 1983, p. 14).

A orientação funcionalista que fundamenta a pedagogia do consenso pressupõe que “[...] uma das unidades integrantes da sociedade é o sistema educacional, definindo-o como um conjunto orgânico de elementos interdependentes que tem por objetivo proporcionar educação.”, portanto, “[...] esses estudiosos argumentam que é possível examinar a instituição educacional, qualquer que seja seu nível ou modalidade, com a instrumentação própria da teoria dos sistemas.” (SANDER, 1983, p. 15). Isso implica em uma segurança por parte dos pesquisadores em elencar elementos e propor práticas que poderiam ordenar ou equilibrar os conflitos sociais e, dentro do sistema escolar, conflitos pedagógicos. Uma espécie de positividade da ciência pedagógica.

Para área da Administração escolar, a pedagogia do consenso toma forma de administração da integração:

O conceito de **administração da integração** é uma derivação natural do modelo funcionalista de sistema social utilizado no estudo do sistema educacional na linha da pedagogia do consenso. Na realidade, a administração da educação desempenha um papel mediador entre as diferentes dimensões do sistema educacional e a sociedade. Na linha da pedagogia do consenso, a mediação administrativa busca a ordem, o equilíbrio, a harmonia, em fim a integração das dimensões do sistema educacional em função dos objetivos educacionais da sociedade.” (SANDER, 1983, p. 20 grifos do autor).

“Na linha da sociologia e da pedagogia do consenso, a resposta administrativa ao conflito é a integração comportamental em função da manutenção do *status quo* e da reprodução do sistema.” (SANDER, 1983, p. 22). E dentro desta perspectiva é possível apontar, segundo Sander (1983, p. 22), três posturas adotadas pelo diretor escolar: “[...] (1) adaptação do indivíduo ao papel institucional, rejeitando as motivações pessoais; (2) a auto-atualização do indivíduo relegando as expectativas institucionais ao segundo plano; e, finalmente, (3) uma solução de compromisso entre adaptação e auto-atualização através da integração.”.

A oposição declarada da pedagogia do conflito se faz por meio da utilização do “[...] método dialético, com toda a força de seu poder de crítica.” (SANDER, 1983, p. 27). Assim, essa perspectiva entende e destaca a função política existente no meio social, nas decisões políticas, nas decisões educacionais e nas metas das Ciências da Educação. Destacando também a função social do equilíbrio buscado pela integração de manter as coisas como estão, mantendo injustiças sócias das mais variadas formas e principalmente gerando empecilhos para transformação destas relações.

Na área da Administração, a pedagogia do conflito toma forma de administração do conflito. Porém, ela “[...] ainda não está consolidada teoricamente.” (SANDER, 1983, p. 29). Mesmo assim, segundo Sander (1983, p. 29), é possível destacar que a “[...] administração da integração está em função da manutenção do *status quo* e da reprodução educacional e social, a administração do conflito está em função da libertação e da transformação social.” (SANDER, 1983, p. 29).

Desta discussão, Sander (1983) extrai o conceito de administração como mediadora, assim ela estará mediando as relações entre os elementos que fazem parte do sistema educacional e das instituições sociais. Isso permite que se destaque a “[...] mediação administrativa não é um processo neutro; ao contrário, ela implica uma definição filosófica em função da natureza do sistema educacional e de seus objetivos sociais.” (SANDER, 1983, p. 32). Ou seja, não é que ela é neutra e dependendo da perspectiva que se aborda ela toma determinada forma, é que ela está sempre em função de algo que tem a ver com seu processo histórico de disputas sociais e também científicas: ela nunca está neutra.

Colocado os parâmetros destas duas pedagogias e suas implicações na administração escolar, Sander (1983) passa para quatro possíveis maneiras se enxergar esse cenário: princípio de exclusão, princípio de inclusão, princípio da contradição dialética e o princípio da totalidade multidimensional.

No primeiro princípio, segue uma noção de que o conhecimento exige certa exclusividade ou uma via única de pensamento exigindo que uma das duas perspectivas seja excluída da trama de aplicação de umas das pedagogias, ou administrações, os autores e dirigentes que pensam assim deixam claro que “[...] a convivência da pedagogia do consenso com a pedagogia do conflito, numa determinada sociedade historicamente situada, seria impossível.” Neste, eles negam “[...] as potencialidades da divergência, o valor da diversidade e o papel transformador da contradição.” (SANDER, 1983, p. 32). O princípio de inclusão, ao contrário, prevê algum tipo de convergência entre as pedagogias e que eles podem coexistir em um mesmo sistema educacional. “A

hipótese dos adeptos dessa orientação é a de que nos dois pólos teóricos existem elementos compatíveis e incompatíveis entre si.” (SANDER, 1983, p. 33).

O terceiro princípio não entende que exista nem exclusão e nem convergência entre as pedagogias, mas que elas são dialeticamente opostas: “a riqueza dessa orientação está precisamente na contradição, pois ela gera possibilidades de levar a alternância e, conseqüentemente, à mudança.” Na medida em que explora as “[...] potencialidade da contradição como instrumento de permanente superação do conhecimento científico e tecnológico no campo da administração da educação.” (SANDER, 1983, p. 33). O quarto e último princípio se orienta pela “[...] busca de paradigmas alternativos ao esquema bipolarizado subjacentes nos três enunciados precedentes[...].” e baseado na ideia de que “[...] os fenômenos sociais e educacionais são realidades globais constituídas por planos e dimensões multicêntricas.” (SANDER, 1983, p. 33). Em suma,

Essa orientação pressupõe que a bipolarização representa apenas *uma* perspectiva ou *um* nível analítico para examinar e reger as relações existentes na sociedade, nas organizações humanas e no sistema educacional. Pressupõe ainda que a concepção da educação e de sua administração numa sociedade concreta em termos puramente dicotômicos é uma perspectiva limitada para abarcar compreensivamente a totalidade dos fenômenos educacionais e dos atos e fatos administrativos. Na realidade, os fenômenos educacionais são por demais complexos para que se possam ser estudados unicamente com base num esquema analítico bidimensional. (SANDER, 1983, p. 33).

Do lado da perspectiva crítica, temos os autores que buscam uma ruptura com essa perspectiva empresarial. Para Felix (1985), os estudos de Administração Escolar no Brasil daquele período estavam voltados para incorporação de modelos de administração de empresas e reduzindo as questões políticas em questões técnicas.

De modo geral, a Administração Escolar se caracteriza como instrumento, atividade-meio, para concretização da política educacional. Questões relativas à relação entre essa política educacional e a política mais geral do Estado, à estrutura do sistema escolar e ao projeto do desenvolvimento econômico do país não constituem preocupações comuns dos administradores escolares. A análise crítica da relação entre Administração Escolar e a Administração da Empresa não tem constituído objeto de estudo da administração escolar. (FELIX, 1985, p. 12).

Isso implica, segundo Felix (1985), que a Administração Escolar pode cumprir uma função ideológica orientando a prática escolar de acordo com a estrutura

burocrática e as necessidades da política e estrutura capitalista. Para realizar sua análise a autora parte de quatro pressupostos: o sistema escolar é resultado da “[...] evolução econômica, política e social do país.” (FELIX, 1985, p. 14); por isso é possível encontrar condicionantes da educação; o Estado é resultado da luta de classes; as mudanças no Estado e nas instituições acompanham as mudanças políticas econômicas e sociais e isso implica na análise das novas formas de confronto entre classes.

Felix (1985) parte de uma leitura histórica da Educação apontando que por volta de 1930 o país passava por um forte processo de industrialização e que isso gerou várias demandas por qualificação e educação profissionalizante: qualificando a “[...] mão-de-obra para a indústria emergente [...]” (FELIX, 1985, p. 23). É neste contexto que são incentivados – ganham espaço – estudos de administração científica para educação no INEP e em cursos de graduação.

Essas modificações ao longo dos anos foram acompanhadas, Segundo Félix (1985), de uma própria burocratização do Estado e na sua maneira de agir por meio de decretos e leis que modificavam o ordenamento em função de seus objetivos. Assim, vemos o Estado controlando a ciência educativa através do INEP, a educação através do MEC, em função deste projeto industrial que só se fortaleceu dali em diante:

Noutras palavras, a especialização no interior da escola e o controle exercido pela administração da educação sobre o processo educativo, através do MEC, SEC, DE e do próprio administrador escolar, em última análise indica um processo de descaracterização da educação, tornando-a cada vez mais adequada ao modo de produção da sociedade capitalista. (FELIX, 1985, p. 33).

Na emergência do capitalismo, os trabalhos artesanais independentes vão dando espaço para o trabalho manufatureiro alterando os meios de produção e a força de trabalho. Guiados a partir daí pela acumulação de capital os trabalhadores são reunidos em espaços de acordo com sua “[...] atividade produtiva em operações parceladas, cujo resultado não é um produto, mas parte dele.” (FELIX, 1985, p. 35). Esse ato de organização dos trabalhadores “[...] constituiu a principal função da administração, porque é através dela que se estabelece e se mantém a relação entre o capital e o trabalho, assentada na exploração da força de trabalho para produção de mais-valia” (FELIX, 1985, p. 35). Ainda, a “[...] função da administração é, portanto, de exercer pleno controle sobre as forças produtivas, o que ocorre desde o planejamento do processo de produção até o controle das operações executadas pelo trabalhador.” (FELIX, 1985, p. 35).

Com isso Felix (1985), estreita os laços entre a administração científica e o capitalismo destacando que a primeira emergiu da necessidade da segunda em organizar cientificamente o trabalho fabril para diminuir os gastos e potencializar os lucros aumentando a produtividade; até mesmos nas versões humanistas dessa ciência administrativa, pois elas potencializam, também, os efeitos ideológicos que essa ciência possui, ofuscando seus propósitos em medidas necessárias de conservação do bem estar enquanto direito humano.

A relação desta teoria com a Administração escolar, segundo Felix (1985), baseia-se na pressuposição que estudiosos da administração de empresas têm de que a aplicação de sua teoria é um processo natural na medida em que tem a intenção de generalizar seu método para qualquer organização ou instituição. Isso porque independentemente dos objetivos que as organizações possuam, elas vão possuir estruturas similares que permitirão a adoção dos seus métodos, fazendo “[...] apenas as adaptações necessárias para atingir suas metas específicas.” (FELIX, 1985, p. 73). Elas não simplesmente atingiriam suas metas, mas também as fariam com economia e eficiência. Para a autora, essa generalização dos métodos da administração de empresas é uma forte prova de que as instituições de sua época estavam intimamente ligadas às demandas do capitalismo:

De fato, a generalização das teorias da Administração de Empresas e a constatação de sua aplicabilidade no conjunto das organizações da sociedade capitalista indicam que é sob o modo de produção capitalista que se constituem as organizações ligadas a produção material e à produção não-material. Noutras palavras, a similaridade das organizações resulta da própria relação entre a estrutura econômica da sociedade capitalista e a sua superestrutura jurídica, político-cultural. (FELIX, 1985, p. 76).

Outro fato que liga a administração científica às demandas do capitalismo é que as ciências não são, também, descontextualizadas de seu período histórico e das demandas de sua atualidade, ou seja, surgem e obedecem a demandas de grupos e merecem, por parte dos pesquisadores, uma avaliação crítica de suas condições e meios de construção ao qual estão vinculados. No caso da administração empresarial

A perspectiva de evolução da Administração como uma ciência – *Administração Científica* – deve ser submetida a uma análise rigorosa da relação entre o Capitalismo e a Administração. O avanço científico não se dá fora de um contexto social, portanto, a atividade de produção científica está relacionada à estrutura econômica da sociedade capitalista, a sua atividade de produção material. Nesse

sentido, ‘... também a ciência é uma superestrutura, uma ideologia...’. (GRAMSCI, 1981 *apud* FELIX, 1985, p. 77 grifos da autora).

Porém, isso não significa que devemos abandonar as técnicas e os avanços científicos como se eles representassem um mal em si, é que especificamente em nossa área o “[...] reducionismo desta proposição está no fato de estabelecer de antemão a norma técnica, sem nenhuma referencia à definição social sobre os recursos disponíveis e os objetivos a serem atingidos.” (FELIX, 1985, p. 79). Para Felix (1985), a teoria da administração escolar tem negligenciado essa postura acrítica sobre a adesão aos pressupostos da teoria da administração empresarial e suas consequências e influencias na sociedade e na economia.

Entendida como elemento de mediação do domínio exercido pela classe detentora do capital no nível da estrutura econômica e da superestrutura da sociedade capitalista, a Administração de um modo geral e a Administração Escolar, de um modo específico, cumpre dupla função: técnica e ideológica. Isso significa que, na operacionalização da função administrativa os parâmetros da eficiência e da produtividade são utilizados para orientar o aperfeiçoamento da estrutura burocrática como se o único critério que determinasse essa ação fosse o da racionalidade técnica. (FELIX, 1985, p. 93).

Felix (1985) quer destacar com esses elementos que se a Administração escolar se constituir sem uma via crítica da relação entre conhecimento e suas implicações sociais e influências sociais que sofre, ou se ela continuar se desenvolvendo dessa maneira, ela será objeto de controle social e não se desenvolverá em sua especificidade.

Consciente da importância dessa via crítica, Paro (2000) aponta que o conhecimento em Administração escolar de seu tempo estava, de modo geral, guiando-se por duas posições opostas: uma defende a adesão dos procedimentos, técnicas, princípios e métodos da administração empresarial – “Ela se fundamenta na pretensa universalidade dos princípios da Administração adotados na empresa capitalista, os quais são tidos como princípios administrativos das organizações de modo geral.” (PARO, 2000, p. 11) – e outra que nega a necessidade e contribuição das práticas administrativas no ambiente escolar – “[...] opõe-se de forma radical a essa concepção empresarial, colocando-se contra todo tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola.” (PARO, 2000, p. 12).

Estas duas posições, segundo Paro (2000, p. 12), erram ao não “[...] considerarem os determinantes sociais e econômicos da Administração Escolar.” e, mais

importante, “[...] nenhuma delas se identifica com uma Administração Escolar voltada para a transformação social.”. Portanto, a proposta do autor está voltada para o “[...] propósito fundamental examinar as condições de possibilidade de uma Administração Escolar voltada para a transformação social.” (PARO, 2000, p. 13).

O primeiro passo de Paro (2000) para colocar as condições para Administração escolar é subtrair o conteúdo social do conceito de administração para entender a natureza da administração. Segundo o autor, a administração está atualmente carregada das “[...] marcas das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade”, assim, “[...] é preciso examiná-la, inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada.”, investigar a sua “[...] concepção mais simples, ou seja, abstraindo as determinações historicamente situadas. (PARO, 2000, p. 18).

Esta administração descarregada de conteúdos da estrutura social, Paro (2000, p. 18) nomeia de “administração *em geral*” que significa “[...] a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.”. O autor argumenta que ela é uma “atividade exclusivamente humana” porque o homem consegue estabelecer objetivos para sua existência: a diferença entre o humano e o animal é que antes de executar uma atividade – a de construção, por exemplo, – o homem consegue criá-la na mente antes de executar, “[...] porque se propõe objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente os meios de que dispõe para realizá-los”. (PARO, 2000, p. 19). Assim, a utilização racional significa utilizar a razão para atingir fins utilizando recursos de maneira econômica, ou seja, com menos tempo e materiais.

Os materiais envolvem materiais, de maneira literal, e homens coordenados em atividade, deste modo, a administração envolve a relação dos homens com a natureza e dos homens entre si. Segundo Paro (2000), o homem se relaciona com a natureza através do trabalho, “O trabalho, como ‘atividade orientada a um fim’, é um processo pelo qual o homem se apropria da natureza, submete-a a sua vontade, domina-a em seu proveito, para produzir sua existência material (Marx, 1983: 150, v. 1, t. 1)”, deste modo, o homem “[...] não transforma apenas a natureza externa mas também sua própria natureza (Marx, 1983; 149, v.1, t.1: Gramsci, 1978a: 39-40)”, envolvendo, também, os meios de trabalho: “[...] Marx considera meios de trabalho todas as condições necessárias à realização do processo de trabalho.” (PARO, 2000, p. 20). Além de recursos materiais, o homem utiliza recursos conceituais “[...] que constituem nos conhecimentos e técnicas que se acumulam historicamente.” (PARO, 2000, p. 21)

É justamente nessa relação do homem com a natureza, utilizando racionalmente os recursos e materiais para atingir seus fins estabelecidos, que “[...] ”

revela-se todo um campo de interesse teórico-prático da administração que, na falta de um nome mais apropriado, chamo de ‘racionalização do trabalho’. (PARO, 2000, p. 21).

Na relação de homens entre si, no âmbito da produção material da existência envolve a utilização do esforço humano:

À utilização racional desse esforço humano coletivo, chamo de *coordenação do esforço humano coletivo* ou simplesmente ‘*coordenação*’. Também aqui o termo tem significado especial, diverso daquele encontrado na literatura sobre administração. Utilizo a palavra ‘*coordenação*’ muito precisamente para indicar o campo de interesse teórico-prático da administração que diz respeito ao emprego racional do esforço humano coletivo. Enquanto a ‘racionalização do trabalho’ se refere às relações homem/natureza, no processo administrativo, a ‘*coordenação*’ tem a ver, no interior desse processo, com as relações dos homens entre si. (PARO, 2000, p. 23 grifos do autor).

Neste processo, segundo Paro (2000, p. 25), o homem não pode ser considerado como um dos meios para realização dos objetivos propostos, ele deve ser o fim: “Considerar o homem como fim implica tê-lo como sujeito e não como objeto do processo em que se busca a realização dos objetivos.”, “É, pois, a partir de seu domínio sobre a natureza que o homem se faz, se torna humano.”:

Quando se utiliza o próprio homem como recurso, não se está no âmbito da administração em geral, mas no da administração como é realizada numa estrutura social determinada, na qual o ser humano acaba sendo tratado não como homem, mas como simples parte indiferenciada da natureza. (PARO, 2000, p. 25)

Outro elemento importante nesta relação é o “[...] grau de consciência que têm dessa atividade os sujeitos nela envolvidos.” (PARO, 2000, p. 26). Esse movimento do homem se transformar e transformar a natureza em relação a sua consciência pode ser nomeado de práxis. A práxis, segundo Paro (2000), pode ser reiterativa ou imitativa, quando ela repete um processo alcançado pela práxis criadora que, ao contrário, vem de uma necessidade humana, que só cria ao transformar o mundo. Essa práxis pode ser reflexiva ou espontânea: “No primeiro caso, ocorre uma alta consciência da atividade prática que, no segundo, encontra-se bastante reduzida ou quase não existe.” (PARO, 2000, p. 29). Portanto, neste sentido, a “[...] atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para atingir fins, é como já vimos, condição necessária da vida humana. Sempre existiu, portanto, permeando as mais diversas formas de organização

social.” (PARO, 2000, p. 30). Paro ressalta que o homem precisou e precisará utilizar os recursos para atingir fins.

Adiante em sua argumentação, Paro (2000) parte de um lugar diferente para colocar sua crítica. Felix (1985) parte de uma leitura historicamente contextualizada sobre o capitalismo e a administração empresarial e o capitalismo e o desenvolvimento da educação no Brasil e Paro (2000) parte de um lugar mais conceitual da crítica à economia política existente em Marx e do capitalismo no pensamento gramsciano, especificando os modos de extração da mais-valia e controle do trabalho alheio no meio fabril enquanto superestrutura ideológica de poder sobre a vida humana que impede a realização da práxis ou permite uma práxis acrítica da realidade e submissão ao capitalismo: “Essa função não é, porém inerente à administração em si, mas produto dos condicionantes sócio-econômicos que condicionam a administração *especificamente* capitalista.” (PARO, 2000, p. 81 grifos do autor). Essa administração “[...] pode apresentar-se concretamente tanto articulada com a conservação quanto com a superação de determinada ordem social.” (PARO, 2000, p. 81).

Deste modo é que Paro (2000, p. 82) pretende dar um passo no desenvolvimento do conhecimento na área justificando que existem possibilidades de superar a maneira que se é pensada e praticada, ou seja, não amenizar a situação, mas superá-la

Em seu sentido radical, a transformação social deve estar comprometida com a própria superação da maneira como se encontra a sociedade organizada. Não, portanto, a mera atenuação ou escamoteação dos antagonismos, mas a eliminação de suas causas, ou seja, a superação das classes sociais. (PARO, 2000, p. 82).

Primeiramente, Segundo Paro (2000), na superestrutura social teremos a sociedade política que age por meio da coerção estatal, ou seja, por meio da legislação, da polícia, das forças armadas e etc. Teremos também a sociedade civil que age por meio da persuasão, ou seja, por meio da comunicação em massa, a escola, o sindicato, o partido, o marketing e etc. Estas duas instâncias têm a função de manter as coisas como estão em benefício de algum tipo de grupo social. Em nossas sociedades modernas, elas agem misturadas, porém, priorizando a segunda: “Somente assim, ela pode conseguir um consentimento duradouro, advindo do consenso ‘espontâneo’ e da ‘direção intelectual e moral’ (Gramsci, citado em Coutinho, 1981: 197-8) que ela imprime às grandes parcelas da população.” (PARO, 2000, p. 86).

Assim, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, a burguesia, enquanto classe hegemônica, não apenas domina (poder estatal, sociedade política), mas ao mesmo tempo dirige (consenso, sociedade civil) os diversos grupos sociais. A estratégia de luta adequada para arrebatar-lhe a direção da sociedade não é, pois, prioritariamente, a conquista do poder do Estado, já que esta pode constituir-se numa vitória efêmera, se não se tiver conseguido também a adesão de parcelas significativas da sociedade. A luta deve constituir-se, pois, não numa ‘guerra de movimento’, em que se busca atingir determinado objetivo de forma frontal, fulminante e decisiva, mas numa ‘guerra de posições’, na qual são conquistados espaços sucessivamente mais amplos no interior da sociedade civil, reservando o assalto ao Estado apenas para quando já se tiver conseguido a concordância e a colaboração dos vários setores da sociedade civil. (Gramsci, 1978: 67-75) (PARO, 2000, p. 96).

Como acompanhamos com Paro (2000), a práxis será um lugar importante de construção do homem e da utilização dos recursos para atingir determinados fins e ela será revestida de crítica, ou seja, da consciência dessa trama ou o meio pelo qual certos grupos conseguem manter as coisas como estão e explorando o trabalho alheio. Portanto,

A tomada de consciência política reveste-se, assim, de importância fundamental para a participação dos componentes da classe operária no processo de criação de um novo sistema hegemônico. Através dela, eles se percebem ao mesmo tempo como sujeitos da história e como membros de um único grupo social com condições de assumir a direção de um movimento radical de transformação social. (PARO, 2000, p. 99).

Neste contexto, a educação e também a administração escolar podem contribuir para esse movimento de transformação social “[...] na medida em que for capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes. (PARO, 2000, p. 103). Especificamente a administração escolar, segundo Paro (2000), tem se atribuído a ela grande parte na culpa por não se ter uma qualidade na educação, apontando a

[...] qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o do todo social no qual têm lugar suas causas profundas, e enxergando-o apenas como resultantes de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com seu equacionamento e solução, e outras razões que podem facilmente ser superadas a partir de uma ação administrativa mais apropriada. (PARO, 2000, p. 125).

Deste modo é que se tem justificado a administração científica no âmbito escolar e, por consequência, a sua maneira de dividir e gerenciar o trabalho escolar em função dos princípios e pressupostos do capitalismo: partindo do pressuposto de universalidade dos pressupostos da administração empresarial acreditam que são “[...] transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas. Desta forma, contribuem também para ocultar ou escamotear os próprios determinantes concretos da prática da Administração escolar.” (PARO, 2000, p. 127).

Neste contexto, o diretor escolar acaba sofrendo pressão da comunidade escolar na medida em que reivindicam educação e educação de qualidade e, por outro lado, sofre pressão do Estado para cumprir suas demandas, que estão intimamente ligadas com os pressupostos do capitalismo, de conservação social, o “[...] diretor escolar assume assim o papel de ‘preposto’ do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses;” (PARO, 2000, p. 135).

Na contramão deste pensamento, Paro (2000) entende que a Administração escolar deve ser pensada a partir das necessidades propriamente educacionais, ou seja, da natureza específica do trabalho pedagógico a partir do pressuposto de que o produto da fábrica é essencialmente diferente do “produto” escolar. “A Administração Escolar precisa saber buscar a natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua realidade.” (PARO, 2000, p. 136). Para realizar essa tarefa é preciso primeiramente entender de que maneira deve-se abordar a Administração Científica para construir o conhecimento em Administração Escolar.

Se existe algo, nesse processo, de que a Administração Escolar pode tirar proveito, não é certamente a absorção acrítica dos procedimentos aí desenvolvidos, mas precisamente a constatação de que a atividade administrativa, enquanto processo que se renova permanentemente e enquanto instrumento na busca da racionalidade, não pode deixar de ter o desenvolvimento de seus princípios, métodos e técnicas intimamente relacionado com a natureza e os propósitos da coisa administrada. (PARO, 2000, p. 136).

Ou seja, enquanto administração em geral, que teve várias formas ao longo das modificações das atividades humanas, ela pode tomar forma sob viés dos objetivos e da natureza educacional. É preciso entender que, por um lado, esse viés pedagógico parte de três pressupostos: o papel do educando no processo de produção pedagógico, o produto da educação e a natureza do saber envolvido neste processo.

O primeiro pressuposto indica, segundo Paro (2000, p. 121), que em um “processo pedagógico autêntico” o aluno não se encontra somente presente na atividade, mas participa dela para aprender, “Essa participação se dá na medida em que o aluno entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação.” (PARO, 2000, p. 141). O segundo pressuposto é que o aluno educado é o produto deste saber, um humano, resultado de sua interação com outros homens, o professor e as demais pessoas que estão realizando atividade, porém, em uma educação para transformação esse aluno educado deve também ser capaz de ter uma noção crítica da realidade, deve aprender a fazer uma leitura de mundo voltado para essa visão e transformar aquilo que, em conjunto, não estiver condizente com o processo de transformação [...] trata-se de avaliar até que ponto o saber incorporado ao indivíduo, além de lhe ser útil pessoalmente, o leva também – a partir de uma consciência crítica da realidade – a utilizar os instrumentos intelectuais de que se apoderou de modo a concorrer para a transformação social. (PARO, 2000, p. 146). Por último, o professor neste processo pedagógico não é alienado de seu trabalho. Se na fábrica o trabalhador é alienado de todo processo da cadeia produtiva de determinado produto, ele não sabe sobre a totalidade da produção, no processo pedagógico o professor precisa saber as minúcias dele para poder intervir no intuito de alcançar esse fim, essa é a natureza solidária do saber pedagógico. “Ou seja, a dificuldade de aplicação plena do modo de produção capitalista, aí, reside exatamente no fato de que este tipo de saber, em virtude de sua natureza de matéria-prima, não pode alienar-se do processo de produção.” (PARO, 2000, p. 147-148).

Para uma Administração escolar pautada na natureza do processo pedagógico ela deve modificar, fundamentalmente criar, objetivos administrativos condizentes com a natureza descrita acima, pois “[...] a especificidade da Administração Escolar só pode dar-se não por aproximação, mas por oposição à administração empresarial capitalista.” (PARO, 2000, p. 151). Em segundo lugar, ela deve fazer a ligação, não deve deixar de lado na criação de seus fins pedagógicos, o modo como a escola irá interferir no meio social, ou seja, pensando se ela quer aquecer o mercado de mão-de-obra qualificada ou se quer alunos críticos para participar da vida política social: “Há, pois, que se considerar o desempenho da escola em termos de sua racionalidade externa ou racionalidade social, ou seja, em que medida aquilo que ela realiza tem repercussão na vida social como um todo.” (PARO, 2000, p. 152). Inclusive o modo como ela está articulada na totalidade das outras instituições.

Mas, na medida que a ideologia encontra-se implícita ‘em todas as manifestações individuais e coletivas’ (Gramsci, 1978^a: 19), não há uma instância, por mais privilegiada que seja, que possa cumprir sozinha a função de desarticular a ideologia dominante e disseminar uma nova visão de mundo articulada com interesses revolucionários. É no conjunto e em cada uma das instituições da sociedade civil que esta disseminação deve dar-se. Parece justo, por isso, que a escola contribua com sua parcela a esse respeito, não apenas em sua atividade específica de sala de aula, mas também nas reuniões de estudos, palestras, e discussões e outras atividades proporcionada aos pais para refletirem mais rigorosamente a respeito de problemas e assuntos específicos. (PARO, 2000, p. 155-156).

Decorrente deste segundo aspecto, um terceiro aspecto implica, segundo Paro (2000), que as instituições e o meio social, que formam sua racionalidade externa, é dependente da racionalidade interna e específica da escola, portanto por um lado “Uma Administração Escolar verdadeiramente revolucionária deve poder elevar-se de uma práxis espontânea a uma práxis reflexiva.” (PARO, 2000, p. 158) e, por outro lado, ela não deve desprezar aspectos externos, como os da própria técnica da administração, fazendo de seus envolvidos, pessoas tecnicamente qualificadas

Com igual razão, as pessoas envolvidas na administração da escola deverão exibir uma competência técnica que deve dizer respeito tanto ao conhecimento da coisa administrada, ou seja, os aspectos mais propriamente pedagógicos, quanto aos processos, métodos e técnicas relacionados à atividade administrativa. (PARO, 2000, p. 159).

Um quarto aspecto diz respeito à participação coletiva e da sua coordenação; ela não deve se deixar levar em função do trabalho coletivo crítico e não por um poder que alguma autoridade possui e “Não há dúvida, porém, que, qualquer que seja a forma assumida em sua concretização, a Administração Escolar democrática terá como característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade. (PARO, 2000, p. 161).

Por fim, Paro (2000) destaca as condições concretas onde a administração escolar voltada para a transformação pode emergir de fato. Na realidade da época do autor, a administração escolar e seus estudos estavam voltados para a figura do diretor e cabia a ele ditar os rumos e cuidar para que a administração escolar fosse eficaz e de qualidade garantindo-lhe economia. Por esse motivo, o autor propõe envolver esse diretor em demasiado nos processos de transformação utilizando seu lugar para propagar os objetivos de transformação. Os responsáveis pela escola devem criar em conjunto condições na escola para que as pessoas da comunidade possam participar e aprender, ganhando consciência, dos propósitos da natureza da educação: competência

técnica deve vir acompanhada de consciência crítica. Neste contexto, o educador se faz enquanto intelectual na concretização da educação para transformação e disseminação deste propósito.

Configura-se, assim, o educador como autêntico intelectual no sentido gramsciano do termo: sua função, embora dizendo às coisas do espírito, do intelecto, não se restringe a isso, mas inclui sobretudo sua ligação orgânica a uma classe fundamental no mundo da produção, ou seja, à classe trabalhadora, à qual ele procura dar 'homogeneidade e consciência da própria função'. (Gramsci, 1978b: 3) (PARO, 2000, p. 168).

O que podemos destacar destes autores é que na construção do conhecimento, enxergam, cada um a seu modo, a administração escolar como uma atividade mediadora entre fins e objetivos e sua organização para realização de maneira econômica e eficaz – exceto Sander (1982; 1983) por propor mais uma análise sobre administração escolar do que explicar como ela é, colocando que ela é resultado de visões teóricas da pedagogia do consenso e da pedagogia do conflito; eles também enfatizam que ela – Administração escolar - é resultado de uma política educacional, de uma sociedade e do período histórico em que está situada e tende a seguir ou tomar a forma de seus objetivos, o que os remete a relação entre o dentro e o fora da escola.

Os autores também enfatizam que ela deve se guiar por objetivos educacionais ao invés de objetivos dos princípios da Teoria Geral da Administração, Paro (2000) vai mais longe especificando a natureza do processo pedagógico e mostrando seus potenciais de transformação.

Quanto à proposta de Sander (1982: 1983) parece se guiar em um processo de instrumentalização dos pesquisadores no sentido de multiplicar seus modos de enxergar esse conhecimento do que dizer de antemão o que ela é, isso permite o autor desviar das demandas de análise dos demais autores.

Os autores colocam, cada um à sua maneira, a Administração escolar como necessária enquanto atividade humana que organiza o trabalho coletivo que foi sendo cada vez mais tidas como necessárias para o desenvolvimento do sistema educacional e da qualidade de ensino ao longo do desenvolvimento do capitalismo e da modernização dos estados.

Enquanto propostas teóricas, Ribeiro (1938) se concentra em deixar princípios que possam nortear as atividades e as análises na área aprofundando pouco nos fatos que poderiam preencher e enriquecer seus princípios – justo por ser um dos primeiros esforços de criação de uma Administração propriamente escolar no Brasil. Por exemplo,

Felix (1985), ao contrário, realiza um rico aprofundamento preenchendo aquilo que poderia ser denominado política educacional com os fatos históricos que priorizam realizar uma crítica baseada em fatos concretos; ou, do ponto de vista educacional, Teixeira (1968) e Paro (2000), que preenchem com elementos educacionais, Paro (2000) de maneira mais aprofundada, que deveriam nortear as análises em torno da Administração escolar.

Sander (1982) e Paro (2000) destacam-se por proporem algo que estava longe do horizonte do conhecimento em Administração escolar de suas respectivas épocas: Sander (1982) propõe uma análise múltipla do conhecimento em detrimento de uma visão binária de conhecimento, isto sem se referenciar aos trabalhos considerados de ruptura na área; e Paro (2000) por propor a administração para a transformação social ao invés também de uma noção binária. Seria preciso analisar em que medida ambos participam de uma das duas perspectivas ou não.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi mapear os elementos contidos na história do conhecimento em Administração escolar que podem se constituir como regra e impedir um olhar crítico sobre si. Por meio da construção de categorias de análise advindas da relação entre os princípios e procedimentos das pesquisas pós-críticas (PARAÍSO, 2004; 2012) e das demandas de pesquisa próprias deste trabalho podemos apontar alguns elementos que nutriram nossas hipóteses: existem elementos que podem impedir um olhar crítico sobre o atual conhecimento em Administração escolar e as teorias pós-críticas podem trazer grandes contribuições para realizar essa tarefa.

Nosso primeiro exercício ao longo do trabalho foi *Montar* e, ao mesmo, tempo *Desmontar* os discursos sobre a Administração escolar no Brasil, ou seja, destacar os elementos contidos nos trabalhos de mapeamento e nos trabalhos históricos.

Nos mapeamentos o conhecimento em Administração escolar é classificado em duas perspectivas: administração empresarial e gestão democrática ou crítica. A primeira segue princípios de universalidade e neutralidade na medida em que não é pensada em relação às influências sociais que sofre e faz. Considera-se que esta perspectiva surgiu em meados de 1930 e é ramo ou subárea da Teoria Geral da Administração. Constrói seus objetos a partir dos elementos contextualizados dentro da escola sem levar em consideração os elementos que estão em âmbito social, partindo somente da aplicabilidade da teoria de empresas sob a escola. E considera Querino Ribeiro como principal fundador desta perspectiva e dá embasamento teórico para ela.

A perspectiva crítica criou-se em meados de 1980 a partir da crítica do vínculo ideológico entre conhecimento em Administração escolar e a evolução do capitalismo. Deste modo, propõem que as análises na área levem em consideração o dentro e o fora da escola – o social e as práticas escolares – em seu sentido dialético e contraditório por partirem do princípio de que a Administração escolar deve ter uma administração diferente da empresa, pois os fins e princípios educacionais são definitivamente divergentes da Teoria Geral da Administração.

A partir de então trataríamos de *Remontar* esses discursos descrevendo e investigando até que ponto os estes modos de classificação e os elementos priorizados por eles nos permitem avaliar se essa classificação se encontra nos autores que a fundamentam.

A administração escolar surgiu em 1930 e é, em sua perspectiva empresarial, herdeira da Teoria Geral da Administração? Seria difícil afirmar com certeza, se a

resposta for positiva, depois de analisarmos os trabalhos históricos e alguns pressupostos dos trabalhos de Ribeiro (1938: 1952). Por um lado, os trabalhos históricos nos mostraram que é possível, por meio dos pressupostos do materialismo histórico, explorar os vestígios históricos dos saberes e práticas administrativas educacionais ao longo da história. Para explorar esses vestígios os autores priorizaram a relação entre uma Teoria, ou Filosofia ou visão de mundo somadas aos objetivos e as práticas de Estado na forma de Política educacional e as mudanças no papel, ou até mesmo seu desaparecimento, do diretor escolar. Isso possibilitou inferir que a administração escolar não é herdeira somente das teorias empresariais, mas também da Teoria da Administração Pública na medida em que ao longo da história a educação passou a ser ordenada pelo Estado, regulada por suas práticas legislativas e de decretos e assumindo sua estrutura organizacional. Por outro lado, Ribeiro (1938: 1952) de fato constrói seu pensamento assumindo trazer as contribuições do fayolismo e a aplicabilidade dos princípios empresariais para a administração escolar, porém o autor também destaca a importância de se analisar o caso específico da escola brasileira e que não se deve aplicar o fayolismo sem antes realizar uma crítica a ele, pois o caso escolar exige uma especificidade no seu desenvolvimento: podemos ver isso quando Ribeiro (1938: 1952) se afasta da teoria empresarial ao afirmar que a divisão do trabalho e a autoridade do diretor deve ser diferente da empresa no caso escolar. Ou seja, Ribeiro (1938: 1952) pode ser considerado o autor que trouxe a administração empresarial, mas é ao mesmo tempo o autor que destacou a especificidade do trabalho escolar e propôs um afastamento desta teoria. Destacando sua convergência com os pressupostos dos trabalhos históricos que pressupõem que a administração escolar advém da relação entre uma filosofia ou teoria e uma política educacional, mesmo uma sendo construída a partir do fayolismo e a outra do materialismo histórico.

A administração escolar estaria dividida em duas perspectivas? Em dois paradigmas? Ousamos sugerir, em termos hipotéticos, que os afastamentos de Ribeiro (1938: 1952) permitem apontar que nem ele poderia ser totalmente classificado na perspectiva empresarial, ou que isso não seria realizável com uma segurança total – é claro que isso deveria ser estudado. Também existe uma dificuldade em classificar Teixeira (1968) na medida em que o autor defende e prioriza os pressupostos educacionais em detrimento dos princípios empresariais. Teixeira (1968) inclusive afirma que a administração escolar não deve ser construída a partir dos moldes empresariais por que suas naturezas são antagônicas, divergindo assim, de Ribeiro (1968) que cogitou essa possibilidade.

Sander (1982: 1983) é caso mais específico nessa classificação. O autor tem uma leitura diferente do conhecimento em Administração escolar para época por se tratar de uma proposta analítica ao invés de uma proposta explicativa ou de prática pedagógica. Sander (1983) não parte da ideia de que se necessite adentrar em uma das perspectivas do conhecimento na área e defender seus princípios em detrimento da perspectiva oposta, ele parte da leitura num sentido epistemológico dizendo que o conhecimento se realiza a partir das duas perspectivas, enquanto análise dual do próprio conhecimento, possibilitando uma análise de fora das duas perspectivas, do ponto de vista múltiplo. Ou seja, o autor inova e não cabe totalmente na classificação sugerida pelos mapeamentos.

Em relação à perspectiva crítica temos Paro (2000) esvaziando o conceito de administração de todos seus conteúdos sociais para mostrar que ele é uma construção social que tem possibilidades de ser diferente da que é. Ele se baseia também na ideia de atividade como trabalho humano e que essa atividade forma a consciência do indivíduo e apresenta possibilidades de transformação desta consciência e da realidade. Cabe destacar que Ribeiro (1938: 1952) também parte desta ideia de atividade, claro que de maneira diferente, mas ela acaba servindo para justificar a organização da atividade em grupo e a administração como mediação entre essa organização e os fins do grupo. A diferença é que Paro (2000) esvazia o conceito para preenchê-lo com um conteúdo que existe enquanto condição de possibilidade e não como uma coisa que se realizou. Diferentemente de Felix (1985) que realiza uma crítica aos pressupostos da teoria empresarial preenchendo todo o conhecimento com fatos sociais ocorridos que são todos possíveis, pois já aconteceram. A autora também situa a administração escolar na história brasileira e o conhecimento como resultado dela, portanto ela abre espaço para desconfiança dos conteúdos de conhecimento, assim, não só a administração é empresarial, mas seu conhecimento também. Isso leva a desconfiar do conhecimento de Paro (2000), por um lado porque os conceitos que ele coloca contém conteúdo sociais da proposta marxista, se isso é bom ou ruim é outra questão, mas é preciso evidenciar e, por outro lado, não encontramos exemplos histórico da administração em geral, pois a administração só existe na sociedade e socialmente contextualizada.

Os autores de ambas as perspectivas partem da ideia de que a administração escolar deve ser pensada através da especificidade do conhecimento e das práticas escolares e ambos afirmam que a administração escolar deve ser analisada sob a relação de uma perspectiva teórica, o contexto social em que se situa o Estado e a política educacional vigente. Ressaltando que a leitura histórica também parte destes pressupostos. É claro que cada um coloca isso a sua maneira.

Isso permite inferir que a mudança de paradigma ou a existência de duas perspectivas se enfraqueçam porque mudam-se os objetos, as temáticas e os elementos a serem abordados, como o diretor e sua função e seu provimento, sem que eles não mudem as regras que proporcionam sua existência e sua relação dentro de uma forma de conhecimento. Não estamos com isso tentando dizer que existem conteúdos das regras e conteúdos específicos da educação, mas o contrário, as regras não permitem que os conteúdos influenciem sua mudança. O que poderia ser interessante para agregar o cotidiano da escola na influência da construção dessas regras, deixando de ser dimensão do senso comum e do erro. Isso sugere que o conhecimento está por um lado linear e por outro dividido em várias perspectivas de análise, pois não podemos esquecer que esta não é a única maneira de se enxergar o conhecimento, como vimos a existência também a visão linear com Lück (2011), a múltipla de Sander (2007) e a espiral de Machado e Ribeiro (2003).

Se esses resultados não permitirem uma crítica aos modos de construção do conhecimento em administração escolar ele estabelece no mínimo a descentralização e a desconfiança desse conhecimento e seus modos de classificação, e que os pressupostos utilizados para criticar a perspectiva empresarial podem ser vistos na perspectiva crítica em seus modos de construção de conhecimento: trazendo mais problemas e mais pontos de vista. A perspectiva pós-crítica nos proporcionou multiplicar algumas visões sobre esse conhecimento e considerando-o de maneira múltipla com várias maneiras de se olhar a construção deste conhecimento. Podemos, a partir disto apontar que esta regra se manteve linear ao longo do conhecimento em administração escolar de 1930 em diante e que a mudança de paradigma ou de perspectiva analítica na administração escolar poderia evidenciar-se quando ela deixar de prescrever como a realidade deve ser e alterar seus modos de análise sobre a realidade trazendo as contribuições dessa realidade para si. Ou seja, esse conhecimento que temos possui limites claros que se guiam no sentido de não se abrir para novos modos de ser pensado, se tornou uma verdade, mantendo uma adversidade ao diferente.

Referências

ABDIAN, Graziela Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, Flávia Obino Correa (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oiko; Brasília: Líber Livro, 2010. p. 50-68.

ABDIAN, Graziela Z.; NASCIMENTO, Paulo H. C.; SILVA, Nathália D. B. da. Desafios teórico-metodológicos para as pesquisas em Administração/Gestão educacional/escolar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p.465-480, abr./jun. 2016.

ABDIAN, Graziela Z.; ANDRADE, Éderson. PARRO, Ana L. G. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 727-742, jul./set., 2017.

ABDIAN, Graziela Z.; NASCIMENTO, Paulo H. C. Gestão e qualidade da educação escolar básica: sentidos em construção. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 24, n. 2, p. 295-313, maio/ago. 2017.

ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: Diffel/Educ, 1976.

ALONSO, Myrtes. A administração educacional e os desafios da modernidade. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 9-26, jan./jun. 1995.

ANANIAS, Mauricéia. A Administração escolar no Brasil no Período Imperial (1822-1889). In: ANDREOTTE, Azilde L.; LOMBARD, José C.; MINTO, Lalo W. *História da Administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas: Alínea. 2010.

ARROYO, Miguel G. Administração da educação, poder e participação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 36-46, jan./fev. 1979.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. Gestão local da educação: entre o Estado e o Mercado, a responsabilidade coletiva. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria C. (Orgs.). *Política e Gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-197.

BRASIL. Constituição, 1988.

BRITO, Regina Lucia G. L. de. Clima e cultura da escola: uma questão de Administração escolar. In: PINTO, Fátima Cunha F.; FELDMAN, Marina; SILVA, Rinalva C. *Administração escolar e política da educação*. Piracicaba: UNIMEP, 1997. p. 207-216.

BORGES, Bento Itamar. Os sentidos da “crítica”. *Educação e filosofia*, Uberlândia, v. 2, n.3, p. 61-79, jul./dez. 1987.

BUTLER, Judith. O que é crítica? Um ensaio sobre a virtude em Foucault. *Cadernos de Filosofia Política*, São Paulo, n. 22, p. 159-179. 2013.

CALIXTO, Claudia R. *Administração escolar e o governo dos homens: um estudo sobre a governamentalização educacional contemporânea*. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CERVI, Gicele M. *Política de gestão escolar na sociedade de controle*. 2010. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)–Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

DEAD FISH. *Autonomia*. In: *Contra todos*. Deck Disc®, 2009.

DRABACH, Neila P.; MOUSQUER, Maria E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009.

FELIX, Maria de F. C. *Administração escolar: problema educativo ou empresarial?*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FONSECA, Sônia M.; MENARDI, Ana Paula S. A Administração escolar no Brasil Colônia. In: ANDREOTTE, Azilde L.; LOMBARD, José C.; MINTO, Lalo W. *História da Administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas: Alínea. 2010.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et *Aufklärung*. *Bulletin de la Société française de philosophie*, Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, avr/juin, 1990. (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>>. Acessado em: 21/04/2017.

HILSDORF, Maria Lucia S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

HORKHEIMER, Max. Filosofia e teoria crítica. In: BENJAMIM, Walter. *Textos escolhidos*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 89-116.

KLAUS, Viviane. *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*. 2011. 226 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LEÃO, Antonio C. *Introdução à Administração Escolar*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1939.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. 2 ed. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional. In: ANDREOTTE, Azilde L.; LOMBARD, José C.; MINTO, Lalo W. *História da Administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas: Alínea. 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.39, p. 7-23, 2013.

LÜCK, Heloísa. *Conceitos e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MAIA, Graziela Z. A. *As Publicações da ANPAE e a Trajetória do Conhecimento em Administração da Educação no Brasil*. 2004. 194 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

MAIA, Graziela Z. A. As publicações da anpaee a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*. v. 24, n. 1, jan./abr. 2008.

MACHADO, Lourdes M. RIBEIRO, Djeissom. Para uma teoria da Administração escolar no Brasil: a evolução do conhecimento. *Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*. v. 19, n. 2, jul./dez. 2003.

MARCUSE, Hebert. *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social*. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

MARQUES, Mário O. Os Paradigmas da Educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: MEC/INEP, v. 73, n. 75, p. 547-565, set/dez. 1992.

MARTINS, Angela M.; SILVA, Vandrê G. da; TAVARES, Marialva R. A produção científica dissente: teses e dissertações sobre gestão, autonomia e órgãos colegiados. In: MARTINS, Angela M. (Org.). *Estado da Arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008)*. Brasília: Liber Livro, 2011.

MELLO, Guiomar N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2008 .

OLIVEIRA, Cleiton de; LOPES, Valéria V. Autonomia, gestão escolar e órgãos colegiados: a produção de artigos em periódicos científicos (2000-2008). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n.3, p. 461-476, set./dez. 2010.

PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas Pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, mai./ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). *Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARO, Vitor H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PENTEADO, Ana Elisa de A.; BEZERRA NETO, Luiz. As Reformas educacionais na primeira República (1889-1930). In: ANDREOTTE, Azilde L.; LOMBARD, José C.;

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: do Humanismo a Kant*. 2 ed. vol 2. São Paulo: Paulus, 1990.

RIBEIRO, José Q. *Fayolismo na Administração de Escolas Públicas*. São Paulo: Linotechnica, 1938.

RIBEIRO, José Q. Introdução à Administração Escolar (Alguns Pontos de Vista) In: *Administração Escolar*. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1968. p. 18-40.

RODRIGUES, Sílvia de F. P.; ROCHA, Simone A. da; STOFFEL, Tânia M. Estado da Arte sobre Formação do Gestor Escolar. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 17, n. 34, p. 94-109, 2011.

RUSSO, Miguel H. Escola e paradigmas de gestão. *Eccos*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza: Edições UFC, 1982. v. 2000.

SANDER, Benno. Consenso e conflito na Administração da educação. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 12-34, 1983.

SANDER, Benno. *Gestão da Educação na América Latina*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANTOS FILHO, J. C. Administração educacional e desenvolvimento social. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 46-64, jan./jun. 1983.

SILVA JR, Celestino A. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.) *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro DP&A, 2002. p. 199-211.

SOUSA, José Newton Alves de. Breve comentário sobre a contribuição a Anpae para o conhecimento da Administração da educação. *Revista Brasileira de Administração da educação*. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 33-35, 1986.

SOUZA, Ângelo R de. *O Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. 2006. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006a.

SOUZA, Ângelo R de. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 22, n.1, p. 13-39, jan./jun. 2006b.

SOUZA, Donaldo B. de. Anais dos eventos da Anped e da Anpae (2000-2008) e o estado da temática da gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 26, n.3, p. 441-459, set./dez. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p. 84-89. <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/quee.html>>

TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da Administração escolar. In: *Administração Escolar*. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1968. p. 9-17.

TEIXEIRA, Maria Cecília S.; PORTO, Maria do Rosário S. Gestão da escola: novas perspectivas. In: PINTO, Fátima Cunha F.; FELDMAN, Marina; SILVA, Rinalva C. *Administração escolar e política da educação*. Piracicaba: UNIMEP, 1997. p. 217-230.

WITTMANN, Lauro C. Administração da Educação hoje: ambigüidade de sua produção histórica. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 6, n. 36, out./dez. 1987.